



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GLÁUCIO DE VASCONCELLOS HONÓRIO

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM ARMAÇÃO
DOS BÚZIOS E GUAPIMIRIM**

RIO DE JANEIRO / RJ
AGOSTO / 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM ARMAÇÃO
DOS BÚZIOS E GUAPIMIRIM**

Orientadora Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner

Gláucio de Vasconcellos Honório

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

RIO DE JANEIRO / RJ
AGOSTO / 2018

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

H774 Honório, Gláucio de Vasconcellos
Integração curricular no ciclo de alfabetização em
Armação dos Búzios e Guapimirim / Gláucio de
Vasconcellos Honório. -- Rio de Janeiro, 2018.
135 f

Orientadora: Andréa Rosana Petzner.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2018.

1. Integração curricular. 2.
Interdisciplinaridade. 3. Ciclo de alfabetização. 4.
Ciclo de Formação. I. Petzner, Andréa Rosana,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Gláucio de Vasconcellos Honório

**“A integração curricular no ciclo de alfabetização
em Armação dos Búzios e Guapimirim”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof. Dra. Andréa Rosana Fetzner
(orientadora)

Prof. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
(avaliadora externa)

Prof. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes
(avaliadora interna)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus por ser o Senhor da minha vida e pela sabedoria que me tem dado.

À minha família pelo apoio incondicional conferido em todo o percurso dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à minha orientadora Andréa Fetzner, por compartilhar seus conhecimentos e a visão de que uma outra escola é possível: democrática e inclusiva; e pela serenidade com que conduziu todo processo de orientação.

Agradeço às professoras Adriana Hoffman, Cláudia Miranda, Nailda Marinho e Mônica Peregrino, cujas disciplinas ministradas contribuíram para meu crescimento acadêmico e para a construção deste estudo.

Agradeço às colegas de trabalho da Escola Municipal Vereador Aniceto Elias, onde trabalho atualmente, às/aos colegas de trabalho das redes de ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim, pela compreensão e apoio dispensados nesses dois anos.

Agradeço ao colega e às colegas que participaram da pesquisa ao compartilharem suas práticas e contribuírem para o aprofundamento dos estudos sobre o ciclo de alfabetização.

Agradeço aos colegas da turma do mestrado, pelo apoio recebido em cada momento, bem como às colegas de orientação, por socializarem seus conhecimentos e ao GEPAC por ser um rico ambiente de fomento à pesquisa.

Agradeço às integrantes da Banca Examinadora, professoras Claudia Fernandes e Rita de Cássia Frangella, pela disponibilidade e pelos ensinamentos.

HONÓRIO, Gláucio de Vasconcellos. **INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM ARMAÇÃO DOS BÚZIOS E GUAPIMIRIM**. Brasil. 2018. 136 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a integração curricular nos ciclos de alfabetização das Redes Municipais de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim. Tem como referência os ciclos de formação, no entendimento de que, assim como o desenvolvimento humano, as aprendizagens são contínuas e ininterruptas. Diante desse pressuposto, o currículo do ciclo de alfabetização teria como característica uma abordagem integradora, que articulasse aspectos relacionados à educação escolar e à vida de alunos e alunas. O objetivo desta pesquisa foi compreender a existência ou não de práticas de integração nos currículos do ciclo de alfabetização das referidas redes municipais de ensino, de forma que fosse possível perceber se havia integração dos conhecimentos entre si e dos conhecimentos entre os anos que compõem o ciclo. Cabe destacar que analisamos os estudos sobre integração curricular em suas duas vertentes: a primeira, que concebe a integração curricular como a de integração de saberes curriculares, sistematizados por meio da interdisciplinaridade; a segunda, que concebe a integração curricular como um processo amplo de articulação de conhecimentos, relações interpessoais, realidade social e é alternativo ao currículo disciplinar, já que se organiza por meio dos interesses discentes. As conclusões apontam, de forma geral, que o trabalho dos regentes pesquisados tende para a abordagem integradora. E por fim, é importante destacar que este trabalho pretendeu contribuir com o aprofundamento das reflexões sobre a integração curricular, especificamente no ciclo de alfabetização, nas duas redes de ensino pesquisadas.

Palavras chave: Integração curricular; Interdisciplinaridade; Ciclo de Alfabetização; Ciclo de Formação.

HONÓRIO, Gláucio de Vasconcellos. **CURRICULAR INTEGRATION IN THE LITERACY CYCLE IN FRAME OF BÚZIOS AND GUAPIMIRIM.** Brazil. 2018. 136 fls. Dissertation. (Master's in Education). Graduate Program in Education. Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2018.

ABSTRACT

This research investigates the curricular integration in the literacy cycles of the Municipal Teaching Networks of Armação dos Búzios and Guapimirim. It has as reference the training cycles, which consider that, like human development, the learning is continuous and uninterrupted. Given this assumption, the curriculum of the literacy cycle will have as its characteristic an integrative approach that articulates aspects related to school education and students' lives. The objective of this research was to understand the existence or not of integration practices in the curricula of the literacy cycle of said municipal education networks, so that it was possible to perceive if there was integration of the knowledge between each other and of the knowledge between the years that compose the cycle . It should be noted that we study studies on curricular integration in its two aspects: the first, which conceives of curricular integration as the integration of curricular knowledge, systematized through interdisciplinarity; the second, which conceives of curricular integration as a broad process of articulation of knowledge, interpersonal relationships, social reality and is alternative to the disciplinary curriculum, since it is organized through the student interests. The conclusions indicate, in general, that the work of the regents studied tends towards the integrative approach. Finally, it is important to highlight that this work intends to contribute to the deepening of the reflections about the curricular integration, specifically in the literacy cycle, in the two researched education networks.

Keywords: Curricular integration; Interdisciplinarity; Literacy Cycle; Formation cycle.

Integração curricular não é simplesmente um dispositivo organizacional que exige mudanças superficiais ou realinhamentos em planos de aula em várias áreas do conhecimento. Pelo contrário, é uma maneira de pensar sobre o que as escolas significam, sobre as bases do currículo e sobre os usos do conhecimento. A integração curricular começa com a ideia de que o ponto de partida do currículo deve ser problemas, questões e preocupações colocadas pela própria vida.

James Beane

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AbdC – Associação Brasileira de Currículo

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPAC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo

GTs - Grupos de Trabalho da ANPED

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

MEC - Ministério da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROEJA - Programa nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos

ONG - Organização Não Governamental

SME - Secretaria Municipal de Educação

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Documentos oficiais contendo orientações curriculares.....	32
QUADRO 2 - Comparativo dos ciclos de alfabetização de Armação dos Búzios e Guapimirim	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos obtidos no banco de dissertações e teses da CAPES	20
Tabela 2 – Trabalhos obtidos no banco de dados da ANPED	23
Tabela 3 – Trabalhos obtidos no banco de dados do Scielo	25
Tabela 4 – Trabalhos obtidos na base de dados Currículo sem Fronteiras	28
Tabela 5 – Trabalhos pesquisados na base de dados e-Curriculum.....	29
Tabela 6 - Percentuais de retenção, promoção, abandono escolar e distorção idade-série no 3º ano, entre os anos de 2011 a 2016	66
Tabela 7 – Percentuais de retenção, promoção, abandono escolar e distorção idade-série do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em Armação dos Búzios, entre os anos de 2011 a 2016 ...	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 – CICLOS, CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA	19
1.1 – LEVANTAMENTOS NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES ...	20
1.2 – LEVANTAMENTOS NA BASE DE DADOS DA ANPED	22
1.3 – LEVANTAMENTOS NO BANCO DE DADOS DO SCIELO	25
1.4 – LEVANTAMENTOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS COM ORIENTAÇÕES CURRICULARES	31
1.5 – CICLOS E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA	32
2 – O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: TEORIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES.....	34
2.1 – O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	37
2.2 – O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: APROFUNDANDO O CONCEITO	47
3 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.....	55
3.1 - A INTEGRAÇÃO DOS SABERES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	60
4 – AS REDES DE ENSINO DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS E GUAPIMIRIM: O CENÁRIO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	65
4.1 – O CICLO ÚNICO DE FORMAÇÃO NA REDE DE MUNICIPAL ENSINO DE GUAPIMIRIM	65
4.2 – O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS.....	68
4.3 – O TRABALHO PEDAGÓGICO E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	72
5 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA: TRILHAS NOS PLANOS DE AULA E NAS FALAS DOCENTES.....	76
5.1 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE EM ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	77
5.2 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE EM GUAPIMIRIM... ..	83

5.2.1 – Análise dos planos de aula e entrevista da professora Ana.....	83
5.2.2 – Análise dos planos de aula e entrevista da professora Liz.....	86
CONCLUSÕES.....	91
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS	
Anexo A – Plano de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos do Ciclo de Alfabetização.....	104
Anexo B – Proposta Referencial: implementação do ciclo de alfabetização na rede municipal de Armação dos Búzios.....	108
Anexo C – Regimento Escolar Básico: Estrutura Curricular; Avaliação; Matriz Curricular.	121
Anexo D – Resolução SME Nº. 3 de 17 de dezembro de 2013	125
Anexo E – Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino de Guapimirim: Estrutura e Plano Curricular.....	128
Anexo F – Decreto Nº. 425 de 10 de abril de 2001	131
APÊNDICES	
Apêndice A – Termo de Consentimento.....	134
Apêndice B – Roteiro da Entrevista.....	135

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga a integração curricular nos ciclos de alfabetização das Redes Municipais de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim. Tem como referência os ciclos de formação, que consideram que assim como o desenvolvimento humano as aprendizagens são contínuas e ininterruptas. Diante desse pressuposto, o currículo do ciclo de alfabetização terá como característica uma abordagem integradora, que articule aspectos relacionados à educação escolar e à vida de alunos e alunas. Nesta seção apresentarei uma síntese de minhas atribuições nestes dois municípios, a apresentação do problema, os objetivos geral e específico e a metodologia da pesquisa.

Em 2013 assumi a função de supervisor escolar no município de Armação dos Búzios, na Escola Municipal Eva Maria Conceição de Oliveira, que oferece a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta unidade escolar coordenei, até o ano de 2015, o processo de planejamento, organização do trabalho pedagógico e formação continuada. Quinzenalmente reunia-me com professoras e professores, a fim de orientar o planejamento, acompanhar o desenvolvimento das ações e realizar a formação em serviço.

Em 2015 passei a integrar a equipe de Supervisão Educacional no município de Guapimirim. Realizo serviço itinerante que visa assistir a equipe diretiva e pedagógica de duas escolas e uma creche. As visitas às unidades escolares ocorrem semanalmente, dentre outras atribuições confiro toda documentação escolar, acompanho o funcionamento das escolas, a infraestrutura, o processo avaliativo dos educandos, auxílio no controle de frequência dos alunos e verifico se as normas curriculares da Rede Municipal estão sendo executadas.

No diálogo com professoras e professores de Armação dos Búzios, durante os Horários de Planejamento Coletivos quinzenais, e em conversas esporádicas com as professoras de Guapimirim, percebi, em suas falas, alguns desafios encontrados no ciclo alfabetização, dos quais se destacam: a falta de acompanhamento de algumas famílias à vida escolar dos alunos, a falta de subsídio para a prática docente com alunos com necessidades educacionais especiais e transtornos da aprendizagem, dificuldades na compreensão, por parte de algumas professoras, do princípio da continuidade, que preconiza o ciclo de alfabetização, inclusive, o processo avaliativo e dificuldades em trabalhar com base na heterogeneidade das aprendizagens.

As professoras não fizeram nenhuma menção à integração curricular ou articulação dos saberes no ciclo de alfabetização, como parte de suas preocupações ou desafios. Passei a estudar os Cadernos de Formação do PNAIC, a fim de auxiliá-las com as questões pedagógicas por elas referidas. Diante do destaque dado aos direitos de aprendizagem, tanto na bibliografia do PNAIC quanto no Plano de Acompanhamento¹ do Desenvolvimento da Aprendizagem de Armação dos Búzios, compreendi que estes conhecimentos eram a referência para a aprendizagem dos alunos. Em ambos os municípios não houve, após a implementação do ciclo de alfabetização, mudanças radicais na estrutura curricular. Os conteúdos e habilidades nas matrizes curriculares mantiveram-se subdivididos por anos de escolaridade.

No entanto, os direitos de aprendizagem passaram a balizar as aprendizagens, não mais as habilidades das matrizes curriculares. Como alguns direitos de aprendizagem são trabalhados durante os três anos do ciclo de alfabetização, principalmente os que correspondem aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, formulei a hipótese de que os direitos de aprendizagem eram os elementos articuladores dos saberes entre os anos do ciclo. Outro fator que fortaleceu minha hipótese é que os Cadernos de Formação do PNAIC representam o nível de aprofundamento dos direitos de aprendizagem em cada ano do ciclo de alfabetização, com as legendas “Introduzir, Aprofundar e Consolidar” (BRASIL, 2012a).

Meu primeiro contato com o tema “integração curricular” foi no ano de 2011, com a leitura do livro “Teorias do Currículo”, das autoras Elisabeth Macedo e Alice Casimiro. Ao ler a bibliografia do PNAIC, a partir de 2013, não tracei paralelos entre ambos, pois nesta terminologia “integração curricular” não é utilizada. Foi a partir da elaboração do pré-projeto para a seleção do mestrado que a relação entre integração curricular e ciclo de alfabetização passou a ter sentido. Após a elaboração da revisão de bibliografia e da análise documental, percebi que os direitos de aprendizagem não eram mencionados como elementos articuladores

1 O Plano de Acompanhamento da Aprendizagem é um documento elaborado pela Comissão Municipal do Ciclo de Alfabetização, que define as estratégias de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem nos componentes curriculares obrigatórios, sobretudo, leitura, escrita e matemática, de alunos e alunas nos três anos do ciclo de alfabetização. Orienta a aplicação dos instrumentos de avaliação, sua periodicidade, bem como, os agentes envolvidos no processo. O objetivo é monitorar o andamento da aprendizagem e fornecer dados para a reorientação do planejamento de ensino, a fim de identificar as aprendizagens ainda não consolidadas e oferecer orientações didáticas às professoras regentes. Participam do processo professoras, supervisor escolar, pais e responsáveis e coordenadores do ciclo de alfabetização. Os instrumentos utilizados são avaliações diagnósticas de escrita espontânea, portfólios matriz dos regentes, portfólio de atividades dos alunos, quadros de evolução da aprendizagem, contendo os direitos de aprendizagem, além dos relatórios descritivos (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013).

dos saberes no ciclo de alfabetização, na maioria dos textos analisados. No entanto, a Proposta Referencial de Armação dos Búzios sugere essa possibilidade. As seguintes referências serviram como base para a definição do problema:

De acordo com Ramos (2013b), no currículo do ciclo de alfabetização a integração dos saberes ocorre por meio da interdisciplinaridade. Para Mainardes (2011), os textos oficiais apontam para a integração curricular e para a interdisciplinaridade, porém estas propostas necessitam de práticas que as efetivem. Segundo Oliveira (2008), o currículo do ensino em ciclos precisa de um movimento que não valorize apenas conteúdos, mas que se aproxime dos interesses dos alunos e do conhecimento que os circunda. Para Rodrigues (2007), o currículo no 1º ciclo de formação, que corresponde ao ciclo de alfabetização, passa por uma negociação entre tendências disciplinares e de currículo integrado. Fetzner (2007b) destaca a necessidade de os conhecimentos serem organizados de forma interdisciplinar. Krug (2006, 2005) defende que os conhecimentos sejam organizados em espiral e que possam ser retomados durante os anos do ciclo.

Com base nessas referências, entendo que, em relação ao conhecimento, o currículo do ciclo de alfabetização sofre uma tensão entre uma organização curricular cuja predominância está nas áreas do conhecimento e uma organização flexível, que articule o conhecimento escolar e os conhecimentos que fazem parte da história e cultura dos alunos e das alunas. Que seja elaborado a fim de superar a fragmentação curricular, que integre o tempo escolar ao de aprendizagem. E possibilite a integração dos conhecimentos entre si e entre os anos que compõem o ciclo.

Outro ponto bastante relevante para a constituição do problema foi compreender a relação entre Ciclos e integração curricular. A organização da escolaridade em ciclos se insere numa abordagem integradora. Na perspectiva dos ciclos de formação, uma abordagem integradora significa que os tempos escolares estão vinculados aos tempos de vida; há articulação dos conhecimentos entre si, dos conhecimentos entre os anos do ciclo e integração dos conhecimentos escolares à realidade social e cultural dos alunos e das alunas.

Mesmo após a implementação do Ciclo de Alfabetização, nos municípios de Armação dos Búzios e Guapimirim, os currículos mantêm-se organizados numa estrutura seriada. Pesquisas sobre ciclos têm indicado algumas dificuldades na efetivação da proposta, entre estas dificuldades encontra-se o que seria uma organização curricular não seriada. Portanto, o

problema da pesquisa é: compreender como, após a implementação do ciclo de alfabetização², os currículos têm se organizado nas Redes de Ensino de Armação de Búzios e Guapimirim?

O objetivo geral da pesquisa é compreender a existência ou não de práticas de integração nos currículos do ciclo de alfabetização das Redes Municipais de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim, de forma que haja integração dos conhecimentos entre si e dos conhecimentos entre os anos que compõem o ciclo. Supõe-se que, embora a proposta curricular ainda esteja de forma “seriada”, possam existir ações docentes ou mesmo escolares, que favoreçam a integração. Os objetivos específicos são identificar orientações de articulação dos componentes curriculares obrigatórios; identificar intenções docentes de integração dos saberes curriculares entre os anos do ciclo de alfabetização; reconhecer iniciativas de integração entre o conhecimento escolar e a realidade social.

A metodologia foi definida a partir de Minayo (2014), para quem a pesquisa social envolve investigações que tratam do homem na sociedade, suas relações e produções. Nesse processo a historicidade humana é o contexto de inserção do objeto pesquisado. Esta pesquisa se adequa a esta categoria por investigar o fenômeno ensino/aprendizagem e os atores envolvidos neste processo. Nesse sentido, a metodologia qualitativa se justifica por considerar a historicidade humana, o contexto cultural, a relação entre sujeito e objeto, as diferentes visões sobre a realidade e a natureza qualitativa do objeto.

Segundo Minayo (2014), a perspectiva dialética, numa metodologia qualitativa, promove a análise do objeto em sua historicidade e totalidade. Relaciona de forma crítica história, linguagem e práticas sociais, articula teoria e prática, as partes e o todo e os compreende como aspectos interdependentes. Entendo que esta pesquisa será um recorte transitório da integração curricular no ciclo de alfabetização de Armação dos Búzios e Guapimirim. Opto pela perspectiva dialética por entender que a mesma favorece uma análise mais abrangente da realidade sobre o objeto da pesquisa.

Ainda de acordo com Minayo (2014), os instrumentos de pesquisa selecionados são pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada. A autora destaca a importância da pesquisa bibliográfica na construção do contexto teórico do objeto pesquisado. Os textos selecionados para a análise documental auxiliam a responder as questões do investigador. E ainda, que a entrevista é uma conversa entre entrevistador e entrevistado, a

2 Segundo as DCNEF e o PNAIC o ciclo de alfabetização é composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012 e 2010).

fim de coletar dados sobre o objeto. A escolha destes instrumentos justifica-se pela possibilidade de articulação entre teoria e prática.

O texto está estruturado em cinco capítulos: o Capítulo 1 apresenta o desenvolvimento e as principais contribuições das revisões de pesquisa para o trabalho. O Capítulo 2 traz uma breve síntese das teorias do currículo, a fim de subsidiar a análise do currículo no ciclo de alfabetização. No Capítulo 3 apresentam-se as bases teóricas para a abordagem integradora do currículo. O Capítulo 4 apresenta o cenário do ciclo de alfabetização nos municípios de Armação dos Búzios e Guapimirim. Faz-se a caracterização de ambas as redes de ensino, da organização do trabalho pedagógico e da integração no currículo. E o Capítulo 5, os resultados da pesquisa de campo.

1 – CICLOS, CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA

Este capítulo apresenta como desenvolveu-se a revisão de bibliografia e a pesquisa documental. A revisão de bibliografia subdivide-se no levantamento bibliográfico e em bases de dados na internet. A pesquisa documental é apresentada num quadro com os documentos curriculares referência para as Redes de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim, e ainda, suas principais contribuições para a pesquisa. O objetivo deste levantamento é compreender quais fundamentos epistemológicos sustentam a investigação da integração curricular no ciclo de alfabetização. O texto expõe os dados quantitativos dos levantamentos realizados e uma síntese das principais ideias no que se refere aos temas ciclos, currículo e integração curricular, no contexto do ciclo de alfabetização.

A revisão de bibliografia desta pesquisa visou à construção do referencial teórico sobre integração curricular no ciclo de alfabetização. Teve início na disciplina Temas em Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, do mestrado acadêmico da UNIRIO. Esse processo foi aprofundado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Andréa Fetzner. Realizou-se, a princípio, o levantamento bibliográfico em livros e, posteriormente, em bancos de dados na Internet. Os temas de interesse foram ciclos, currículo, integração curricular e interdisciplinaridade.

O levantamento bibliográfico em livros auxiliou no delineamento das linhas gerais do referencial teórico. Lopes e Macedo (2011), Silva (2015) e Macedo (2009), possibilitaram o aprofundamento sobre as teorias do currículo, na percepção de que currículo é um mecanismo com intensas influências do contexto social, dos aspectos econômicos e culturais. O antagonismo social produz dicotomias, que requerem a construção de currículos multifacetados que atendam às necessidades dos diversos grupos sociais.

Mainardes (2009) traz autores que destacam um dos princípios mais relevantes dos ciclos: a integração entre tempo de vida e tempo de aprendizagem escolar. Guyton (2008) e Lent (2010) amplificam o pensamento de Vigotsky sobre desenvolvimento humano, sobretudo a relação aprendizagem/tempo/memória. Apesar das diferentes abordagens dos ciclos, a ampliação do tempo escolar é uma premissa comum entre elas.

Lopes e Macedo (2011) abordam a integração curricular como múltiplas possibilidades de integração dos saberes, para além da dicotomia entre currículo disciplinar e currículo integrado. Propõem a necessidade de investigar as inter-relações e sentidos dos

saberes escolares, questionando como os currículos atendem às diferentes finalidades sociais. Japiassu (1976) e Fazenda (1995) consolidaram o entendimento da interdisciplinaridade. Santomé (1998) define o conceito de ensino globalizante, presente em estudos de autores que abordam a integração curricular por meio da interdisciplinaridade.

A fim de aprofundar e consolidar estes conceitos realizaram-se levantamentos nos bancos de dados³ que seguem juntamente com a justificativa de relevância: catálogo de dissertações e teses da CAPES, permite a busca por termos e forneceu o quantitativo de dissertações e teses defendidas no Brasil, além do download destes trabalhos a partir de 2013; Scielo, por ser uma biblioteca online que agrupa artigos de diversas áreas do conhecimento publicados em diversos países; ANPED pela relevância desta instituição na pesquisa em educação. Fiz ainda levantamento nas revistas e-Curriculum e Currículo sem Fronteiras, por serem revistas especializadas no campo do currículo.

1.1 – LEVANTAMENTO NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES

Realizou-se o levantamento de dissertações e teses entre os anos de 2012 a 2016. O ano de 2012 foi tomado como referência para o início da busca, porque nele os municípios aderiram ao PNAIC. Delimitou-se um período de cinco anos para o levantamento de dissertações e teses com ênfase no ciclo de alfabetização na abordagem do PNAIC e em modalidades similares no exterior, por isso o ano de 2017 não foi incluído no levantamento. Escolheram-se palavras-chave relacionadas aos temas ciclos, currículo, integração curricular e interdisciplinaridade, por estarem diretamente ligadas ao tema da pesquisa.

Tabela 1 – Trabalhos obtidos no banco de dissertações e teses da CAPES

ANO	Currículo nos ciclos	Ciclos como política curricular	Integração curricular	Currículo integrado	Interdisciplinaridade nos ciclos	Ciclos	Total
2013	2	1	0	1	1	4	
2014	1	2	3	3	0	0	
2015	2	1	2	0	2	2	
2016	0	1	0	0	1	0	
Subtotal	5	5	5	4	4	6	29

Fonte: Levantamento do autor.

3 <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acessado em: 13/11/2016.
<http://www.scielo.org/php/index.php> Acessado em 11/04/2016. <http://www.anped.org.br/biblioteca> Acessado em 14/08/2017.

Há maior incidência de trabalhos sobre currículo no contexto dos ciclos entre os anos de 2013 a 2015. Estudos sobre integração curricular estão relacionados com o Ensino Médio e com a Educação Profissional, sendo encontradas poucas referências a esse modelo no Ensino Fundamental ou mesmo ao ciclo de alfabetização. A relevância dos ciclos para a educação se evidencia na quantidade e na constância dos trabalhos produzidos no período pesquisado. Apesar do reduzido número de estudos sobre interdisciplinaridade e da ausência de trabalhos com ênfase na integração curricular no ciclo de alfabetização, há dissertações que tratam deste tema em sistemas de ensino em Portugal.

Com a palavra-chave *currículo nos ciclos* foram obtidas duas dissertações que tratam do currículo das séries iniciais da Educação Básica, uma dissertação que aborda o Ensino Fundamental de nove anos, comparando os documentos oficiais e a prática pedagógica, uma dissertação que apresenta narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma que trata do processo de alfabetização no ciclo inicial. Com a palavra-chave *interdisciplinaridade nos ciclos* foram obtidas três dissertações: uma aborda a perspectiva interdisciplinar da educação ambiental para o Ensino Médio, uma as iniciativas interdisciplinares para aprendizagens significativas e uma analisa a apropriação docente da reorganização curricular interdisciplinar no ciclo.

Utilizando-se a palavra-chave *currículo integrado* obtiveram-se uma tese sobre sentidos e significados na pesquisa interdisciplinar, uma dissertação que apresenta uma reflexão sobre currículo integrado e duas dissertações que abordam a integração curricular no Ciclo de Ensino Básico em Portugal e nos Açores. Em relação a essas dissertações, Neves (2014) apresenta diferentes cenários de integração curricular na gestão do currículo, no 1º Ciclo de Ensino Básico, em Portugal. A autora destaca que as orientações curriculares oficiais propõem o ensino globalizante e a integração curricular para a articulação dos conhecimentos, e de superação da organização curricular, com ênfase nas disciplinas. Raposo (2013) analisa o cenário da integração curricular no 1º Ciclo Ensino Básico, nos Açores. A autora apresenta a integração curricular como uma proposta que visa à articulação dos conhecimentos disciplinares aos conhecimentos prévios e interesses dos alunos, a fim de construir-se aprendizagens significativas.

Das pesquisas obtidas com a palavra-chave *integração curricular*, três dissertações tratam da integração no Ensino Médio, uma dissertação aborda a repercussão da integração na prática docente, uma trata da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas e no cotidiano docente e uma sobre a integração no ensino de Química. Com a palavra-chave *ciclos como política curricular* obtiveram-se três dissertações: uma trata da política de currículo em ciclos

e as implicações entre conhecimento escolar e relações de poder, na escola Sarã, em Cuiabá; outra retrata as políticas de currículo no escopo das concepções e experiências docentes do município de Cabedelo/PE; e a última é sobre as políticas de currículo no ciclo de alfabetização, do município do Rio de Janeiro. Foram encontradas também duas teses: uma trata da política de currículo em ciclo, no município de Rondonópolis e outra do ciclo de política curricular, no Estado do Pará.

Com a palavra-chave *ciclos* obteve-se uma tese sobre os ciclos de aprendizagem, uma dissertação sobre a compreensão docente em relação à reprovação escolar, uma sobre a percepção dos pedagogos a respeito da política de ciclos do município de Niterói, duas sobre a prática pedagógica no contexto dos ciclos de formação humana e uma que apresenta a análise crítica dos ciclos de aprendizagem em Perrenoud.

Das dissertações e teses selecionadas, destaco as seguintes por trazerem importantes contribuições para a construção teórica da pesquisa. Savaris (2015) apresenta o trabalho interdisciplinar realizado em uma unidade escolar do município de Concórdia/SC. O trabalho conta com a participação ativa dos/das docentes. Visando superar a fragmentação dos conhecimentos, tem como referência a articulação dos saberes prévios de alunas e alunos com o conhecimento escolar. Ferreira (2013) apresenta uma análise teórico-crítica dos ciclos de aprendizagem em Perrenoud. Apresenta os ciclos de aprendizagem como uma forma de superar o fracasso escolar, que organiza os anos de escolaridade em períodos plurianuais e têm como referência as aprendizagens, o que os diferenciam do ciclo de formação, cuja referência são as fases do desenvolvimento humano.

Na modalidade ciclos de formação correlaciona as fases do desenvolvimento humano às aprendizagens, entendendo-as como contínuas. Reconhece a heterogeneidade das aprendizagens e que a progressão escolar dos alunos deveria condicionar-se às idades e não às aprendizagens. A integração curricular é uma forma de articulação dos conhecimentos escolares aos conhecimentos prévios e interesses dos alunos. Antevê a articulação das disciplinas escolares entre si e a utilização desses conhecimentos para o provimento de respostas às situações-problema, oriundas da realidade social de alunos e alunas.

1.2 – LEVANTAMENTO NA BASE DE DADOS DA ANPED

O levantamento no banco de dados da ANPED foi realizado com a busca de palavras-chave na biblioteca do site. A princípio utilizaram-se as palavras-chave *currículo nos ciclos*, *ciclos como política curricular*, *integração curricular*, *currículo integrado e*

interdisciplinaridade nos ciclos, as mesmas do levantamento anterior. Porém, nenhum trabalho foi encontrado com estas palavras, então refazendo a busca e utilizando-se no lugar destas as palavras-chave *currículo e ciclos*; *interdisciplinaridade*, foram obtidos trabalhos dos seguintes GTs: Educação Popular – n. 06, Formação de Professores - n. 08, Alfabetização, Leitura e Escrita – n. 10, Currículo - n.12, e Educação Fundamental - n° 13. Optou-se por ampliar o período deste levantamento devido à reduzida quantidade de trabalhos obtidos no período de 2012 a 2016. Cabe destacar que não foi obtido nenhum trabalho com a palavra-chave *integração curricular*.

Tabela 2 – Trabalhos obtidos no banco de dados da ANPED

ANO	Ciclos	Currículo e ciclos	Interdisciplinaridade	Total
2004	1	0	0	
2005	2	0	0	
2006	3	0	0	
2007	1	0	2	
2015	0	1	0	
Subtotal	7	1	2	10

Fonte: Levantamento do autor.

Apesar do ano limite da busca ter sido 2016, foram encontrados trabalhos até o ano de 2015. Com a palavra-chave *ciclos* obtiveram-se dois trabalhos sobre os ciclos de formação. Souza (2007) analisa o processo de reinterpretação da política curricular do Ciclo de Formação, implementada na SME, do município do Rio de Janeiro, em 1999. A autora destaca que as políticas são reinterpretadas no interior da escola, pois este ambiente é marcado por diferentes contextos, que geram diferentes sentidos para os documentos oficiais. Mainardes (2006) analisa as opiniões de professores e professoras sobre a implementação dos Ciclos de Aprendizagem, em uma rede de ensino do Estado do Paraná. Destaca que a implementação da política de ciclos foi marcada por mudanças nos paradigmas e nas práticas no âmbito escolar. E que a ruptura com modelos autoritários, concepção de ciclos como política integrada e avaliação permanente, são fatores a serem considerados na implementação dos ciclos.

Nascimento (2006), com base na política de ciclos da Rede Estadual do Rio Grande do Norte, aborda a construção do saber escolar a partir da prática cotidiana de professores e professoras na sala de aula. Para a autora, os discursos pedagógicos construídos na prática docente intersectam-se com os discursos pedagógicos constituídos a partir da

recontextualização dos documentos curriculares oficiais. O saber escolar é resultado de diversas mediações e assume diferentes sentidos. Oliveira (2006) analisa as práticas de ensino e avaliação no contexto da transição do sistema seriado para os ciclos de aprendizagem, na rede municipal de Recife, desde o ano de 2001. De acordo com as falas das professoras do ciclo I, destaca mudanças nas práticas pedagógicas e avaliativas proveniente dos ciclos, entre elas: reconhecimento da heterogeneidade, avaliação processual, concepção de alfabetização e letramento na perspectiva do sistema notacional e não retenção entre os anos do ciclo.

Borges (2005) trata da reforma educacional ocorrida nos anos 1990, na província de Québec, no Canadá, que implementou os ciclos de aprendizagem e a integração interdisciplinar do currículo. A pesquisa foi realizada com professores do ensino secundário que, de modo geral, reconhecem a importância da integração interdisciplinar, mas destacam a necessidade do trabalho coletivo entre os professores das diferentes disciplinas para o avanço da proposta. Krug (2005) aborda os desafios e as novas possibilidades para a prática docente frente ao ciclo de formação. Entre esses desafios encontra-se manter a visão de que é possível o ensino homogêneo, ou seja, que todos os alunos aprendem o mesmo conteúdo e ao mesmo tempo. E que há necessidade das professoras mudarem a epistemologia em relação aos alunos, compreendendo que todos aprendem, mas em diferentes tempos e de diferentes formas.

Freitas (2004) apresenta que de forma geral a escola segue um padrão estrutural excludente e hierarquizante, semelhante ao que formata a sociedade. A seriação converge com tal padrão, pois o tempo escolar rígido determina a trajetória do aluno. Os ciclos propõem uma ruptura com a classificação e a exclusão, e sugerem a flexibilização do tempo/trajetória escolar a todos os educandos, no sentido de a escola possibilitar a todos os alunos o aprendizado. Para o autor, sem mudanças estruturais na escola tal processo assume caráter semelhante ao da seriação.

Com as palavras-chave *currículo e ciclos* obteve-se um trabalho que trata das políticas de currículo organizado em ciclos. Por meio da palavra-chave *interdisciplinaridade* obtiveram-se dois trabalhos. Um aborda a materialização da interdisciplinaridade no currículo. O outro, a integração curricular na prática de regentes dos anos iniciais, numa escola organizada em ciclo de formação, no município de Cuiabá. Este trabalho foi selecionado por se inserir na perspectiva dos ciclos de formação. Nele, Rodrigues (2007) busca compreender o processo de construção do currículo nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no qual destaca que há forte influência na escola do currículo disciplinar, com poucas oportunidades de integração com a realidade social dos educandos. Ressalta que o currículo integrado numa perspectiva crítica se relaciona com a realidade social do sujeito e

com as relações de poder nela estabelecidas. E ainda sinaliza que apesar do predomínio do currículo disciplinar, o currículo integrado tem encontrado espaço na prática dos docentes pesquisados.

Os trabalhos até aqui citados integraram o referencial teórico da pesquisa e apresentam os seguintes argumentos: os ciclos de formação configuram-se como um modelo de organização escolar, cujas referências encontram-se na idade, no desenvolvimento integral e na heterogeneidade, com vistas a contribuir com aprendizagens significativas e a democratização do ensino. Indicam uma mudança de paradigma em relação aos tempos-espacos, no sentido da não reprovação discente, que coaduna com a perspectiva de escola democrática e inclusiva. Em relação às práticas avaliativas é apresentada a necessidade de formas de avaliação que contribuam para a apropriação do saber discente, considerando a heterogeneidade e a não reprovação dos alunos. Indicam ainda, a necessidade do trabalho interdisciplinar, de articulação dos conhecimentos, superando a fragmentação das disciplinas.

1.3 – LEVANTAMENTO NO BANCO DE DADOS DO SCIELO

Não foram obtidos trabalhos com a palavra-chave *ciclos*, sendo utilizada, numa segunda busca, as seguintes palavras-chave *ciclos de formação* e *integração curricular*. O período do levantamento foi ampliado devido à reduzida quantidade de trabalhos com as palavras-chave *interdisciplinaridade* e *currículos e ciclos*, a partir do ano de 2012.

Tabela 3 – Trabalhos obtidos no banco de dados do Scielo

ANO	Ciclos de formação	Integração curricular	Interdisciplinaridade	Currículo e ciclos	Total
1995	0	0	2	0	
1999	1	0	0	0	
2002	0	1	0	0	
2004	1	0	2	0	
2005	2	0	1	0	
2006	2	1	1	0	
2009	3	0	2	0	
2011	2	2	1	1	
2013	2	1	0	0	
2014	0	1	0	0	
2015	1	1	0	0	
2016	0	0	1	1	
Subtotal	14	7	10	2	33

Fonte: Levantamento do autor.

Os trabalhos sobre interdisciplinaridade concentram-se entre os anos de 1995 a 2006. Os artigos sobre interdisciplinaridade foram mais constantes do que os artigos sobre integração curricular. Em relação à interdisciplinaridade, destaca-se a ausência de trabalhos entre os anos 2012 a 2015, bem como a ausência de estudos sobre a interdisciplinaridade e a integração curricular no ciclo de alfabetização.

Com a palavra-chave *ciclos de formação* obtiveram-se catorze artigos. Frangella (2016a) analisa o PNAIC e destaca-o como parte de uma política pública federal a favor da Base Nacional Comum Curricular. Fernandes (2015) discute a aplicação dada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo aos termos ciclos e progressão continuada, que podem ser entendidos pelos professores com partes de uma mesma forma de organização do ensino. Gontijo (2013) apresenta pesquisa documental com foco na alfabetização infantil, com o objetivo de compreender as proposições do MEC para esta etapa, com a implementação do Ensino Fundamental em 9 anos. Santos (2011) tem o objetivo de compreender como os professores da Rede Estadual do Mato Grosso reinterpretem a Proposta Pedagógica dos ciclos na prática pedagógica.

Dalben (2009) analisa os ciclos de formação, no contexto da Escola Plural, identificando-os como uma política de inclusão escolar. Fetzner (2009) reflete sobre as nuances da implementação dos ciclos na rede municipal de Porto Alegre, identificando esta política como movimento de democratização do ensino. Franco (2004) realiza levantamento sobre a presença da organização da escolaridade em ciclos no Ensino Fundamental e sua influência no processo de letramento nos anos iniciais. Nedbajluk (2006) analisa os diferentes complementos aplicados ao termo ciclo e que o uso indiscriminado destes termos sem considerar suas especificidades epistemológicas é inadequado. Fernandes (2005) aborda os efeitos da organização em ciclos na escola, as mudanças que ocorrem na cultura da escola e as tensões produzidas pela influência da seriação na escola.

Mainardes (2006) apresenta revisão de literatura em 147 pesquisas, incluindo teses, dissertações e artigos, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre os ciclos no Brasil. Duran, Alves e Palma Filho (2005) abordam a trajetória dos 20 anos do ciclo básico na rede estadual de São Paulo, desde a sua criação no início da década de 1980, e também discutem as repercussões provocadas tanto pela implementação do ciclo básico quanto pela reorganização do currículo. Barretto e Mitrulis (1999) analisam as características das iniciativas de implementação dos ciclos no escopo da educação brasileira, as justificativas políticas e teóricas, além de buscar compreender a influência da cultura nesses processos.

A palavra-chave *integração curricular* indicou um artigo que analisa a proposta de integração curricular por áreas do conhecimento para o Ensino Médio, na qual física, química e biologia seriam ministradas por um único professor; dois artigos tratam das políticas de integração no âmbito do PROEJA e no município de Niterói. Um artigo aborda a concepção de currículo integrado no PROEJA, associado ao Programa Nacional de Educação Profissional; uma resenha sobre a coletânea disciplinas e integração curricular, um artigo analisa o saber-fazer docente a partir de diferentes óticas, entre elas a integração da competência do professor, com os conhecimentos do aluno e, um artigo que trata do desenvolvimento e da avaliação das Unidades Didáticas Integradas na Educação Primária de Múrcia, Espanha.

Com a palavra-chave *interdisciplinaridade* obtiveram-se dez artigos sobre: a interdisciplinaridade como elemento articulador no processo de ensino, sob os enfoques epistemológico e pedagógico; a relação entre a história da ciência, interdisciplinaridade e ensino da Física, a fim de destacar como os conteúdos relacionam-se com as disciplinas; a discussão da ideia de que integração curricular e interdisciplinaridade não são termos sinônimos; os resultados de uma parceria interinstitucional, envolvendo trabalho coletivo e interdisciplinar, desenvolvido no Projeto Flora Fanerogâmica; como os docentes de Ciências Naturais, participantes da formação em serviço Pró-Ciências, conceituam interdisciplinaridade e como desenvolveriam um trabalho interdisciplinar com um tema pré-definido.

Abordam ainda: a interrelação entre método, interdisciplinaridade e meio ambiente no sentido de debater a construção do conhecimento por meio da interdisciplinaridade; a possibilidade de a interdisciplinaridade ser um novo referencial na construção do conhecimento; os significados dados ao termo interdisciplinaridade, por licenciandos em Física e professores de escolas públicas participantes do curso InterAge, promovido pela UFRJ; a integração dos conhecimentos a partir das perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar na educação; as concepções de professores e futuros professores sobre as práticas interdisciplinares desenvolvidas no contexto da reforma curricular do ensino primário de Quebec, Canadá.

Com a palavra-chave *currículo e ciclos*, um artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre as repercussões da organização escolar em ciclos nas escolas e nas práticas dos professores, tendo como campo de pesquisa uma escola do município de Niterói. Um artigo propõe uma reflexão sobre os conceitos de tempo e espaço escolar na organização curricular, em defesa de mudanças nesta estrutura e um artigo analisa o Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como locus de debate e defesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As pesquisas sobre ciclos favoreceram o entendimento de que essa forma de organização do ensino é uma alternativa à seriação. Os ciclos de formação promovem ruptura com o regime seriado, possuem suas bases na compreensão de que todas as crianças aprendem, mas em tempos distintos, o que pressupõe heterogeneidade em relação às aprendizagens e aos conhecimentos, bem como integração entre a realidade social e a diversidade cultural dos alunos e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos.

Além dos levantamentos supracitados fizeram-se levantamentos nos sites das revistas⁴ e-Curriculum e Currículo sem Fronteiras. Esta busca não foi feita por palavras-chave, mas foram examinados os volumes 1 a 16 das revistas. As palavras-chave foram utilizadas de acordo com os temas dos artigos obtidos, a fim de agrupá-los, conforme a tabela abaixo.

Tabela 4 – Trabalhos obtidos na base de dados Currículo sem Fronteiras

ANO	Currículo nos anos iniciais	Integração curricular	Interdisciplinaridade	Total
1999	1	0	0	0
2002	0	1	0	0
1999	1	0	0	0
2016	1	0	0	0
Subtotal	4	1	1	6

Fonte: Levantamento do autor.

A palavra-chave *currículo nos anos iniciais* agrupa quatro artigos que abordam: a análise do documento do MEC⁵, que traz fundamentação para definir os direitos de aprendizagem e um currículo nacional para a alfabetização, bem como argumentação em torno de questões sobre a integração necessária entre políticas e práticas educacionais do cotidiano do campo do Currículo. E também a apresentação de conceitos e reflexões de professores dos anos iniciais, sobre o discurso pedagógico recontextualizador, com base em

4 <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acessado em: 05/01/2017.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/> Acessado em 14/11/2016.

5 Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental publicado em dezembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

Bernstein. A palavra-chave *interdisciplinaridade* proveu um artigo que aborda a interdisciplinaridade na educação e a construção coletiva do conhecimento

No artigo obtido com a palavra-chave *integração curricular*, Beane (2003) define como integração curricular uma concepção de currículo que possibilita a articulação entre o conhecimento escolar com o mundo e que visa a dois propósitos: auxiliar os alunos a integrar as suas experiências e promover a integração social democrática entre eles. Destaca que a hegemonia da organização curricular por disciplinas é resultado de um processo histórico, cuja finalidade era fazer das escolas um ambiente de preparo para o acesso à universidade e que existe um período de tempo disponível após a aplicação do conteúdo previsto no currículo. Neste tempo, que o autor define como, discricionário são desenvolvidas atividades sob a perspectiva dos interesses discentes, sem qualquer prejuízo de tempo e integridade acadêmica ao currículo.

Beane destaca que a integração curricular ocorre a partir da integração das experiências, quando novas experiências são agregadas ao nosso esquema de significação e junto com experiências passadas são utilizadas para a resolução de novas situações-problema; da integração social democrática quando as situações de sala de aula são organizadas de forma democrática e reproduzem questões pessoais e sociais; da integração do conhecimento no momento em que o conhecimento disciplinar cede espaço para o conhecimento que é parte da vida social; da integração como concepção de currículo, à medida que o conhecimento é utilizado no desenvolvimento do centro organizador, para além dos conteúdos curriculares.

Para a busca no site da Revista e-Curriculum, utilizaram-se, além das palavras-chave descritas na tabela, as mesmas dos levantamentos anteriores: *ciclos de formação, currículo e ciclos e ciclos como política curricular*, porém os artigos obtidos são os mesmos da palavra-chave *ciclos*. Não foram obtidos artigos com a palavra-chave *interdisciplinaridade nos ciclos*.

Tabela 5 – Trabalhos pesquisados na base de dados e-Curriculum

ANO	Ciclos	Integração curricular	Interdisciplinaridade	Currículo integrado	Total
2005	0	0	2	0	
2011	1	0	0	0	
2013	2	0	1	0	
2014	0	0	0	1	
2015	0	2	0	0	
2016	1	0	0	0	
Subtotal	4	2	3	1	10

Fonte: Levantamento do autor.

Com a palavra-chave *ciclos*, Aguiar (2016) analisa o relatório final a respeito do Estado do Conhecimento sobre Progressão Escolar e Ciclos, publicado pelo INEP, teses e dissertações sobre o tema e apresenta que a perspectiva crítico-emancipatória, a partir de Paulo Freire, tem melhor possibilidade de romper com a estrutura de escola hegemônica, excludente e elitista. Aguiar (2013) aborda a flexibilidade curricular nos ciclos de aprendizagem, numa perspectiva freiriana, como forma de ruptura com a escola seriada, educação bancária e seletiva. Cunha e Lopes (2013), segundo a teoria do discurso de Laclau, analisam a política curricular de ciclos, na rede municipal de Rondonópolis, entre 2000 e 2011, como uma produção discursiva de sentidos hegemônicos. Propõem que os sentidos sejam negociados, que se considerem o lugar de poder vazio, ou seja, que considere a contingência das representações. Mainardes (2011) apresenta a análise de duas teses e quinze dissertações, publicadas entre 2000 a 2009. Reflete sobre as políticas curriculares no âmbito da escolaridade em ciclos, sobre a função social da escola em garantir a aquisição do conhecimento e a importância de professores e gestores no desenvolvimento dos ciclos e do currículo.

Com a palavra-chave *interdisciplinaridade* obteve-se um artigo que trata das práticas interdisciplinares em Moçambique, destacando a necessidade de apropriação dos saberes das comunidades locais no currículo. Um artigo que apresenta três diferentes perspectivas para abordar a interdisciplinaridade, as lógicas do sentido, da funcionalidade e da intencionalidade fenomenológica. Um artigo que a partir das pesquisas sobre interdisciplinaridade visa à possibilidade de criação de outro sentido para a Educação. Com a palavra-chave *currículo integrado* obteve-se um artigo que apresenta resultados, a fim de conhecer sentidos e significados da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), no currículo integrado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade do PROEJA.

A partir da palavra-chave *integração curricular* obteve-se um artigo que apresenta uma parceria interinstitucional entre uma escola pública municipal do interior de São Paulo e uma instituição não escolar pública municipal na periferia, por meio do Programa Arte-Educação. Cruz e Costa (2015) abordam a revisão dos sentidos da integração curricular e apresentam a razão epistemológica, destacando a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento. A razão sociocultural, que salienta a importância da inserção no currículo da educação intercultural. E a razão psicopedagógica, que enfatiza a necessidade de articular o conhecimento escolar com a realidade social, promovendo aprendizagem significativa. Para

os autores estes fatores justificam o interesse progressivo pela integração curricular nas reformas curriculares mundiais.

As referências sobre ciclos e integração curricular, destacadas nesta seção, reforçam o referencial teórico da pesquisa e o entendimento de que a organização da escolaridade em ciclos está relacionada a uma política educacional democrática, alternativa à seriação. Na qual há reorganização do tempo escolar e maior flexibilização do currículo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. A integração curricular apresenta-se com uma forma de integração dos conhecimentos, que favorece a articulação dos conhecimentos escolares e a realidade social dos alunos, com vistas a potencializar o interesse dos educandos e tornar significativa a aprendizagem.

O levantamento gerou 88 trabalhos, sendo 3 teses, 26 dissertações e 59 artigos. Destes, 52 são a respeito dos ciclos, 17 sobre interdisciplinaridade e 19 sobre integração curricular. Apesar dos temas interdisciplinaridade e integração curricular responderem por aproximadamente 35% dos trabalhos pesquisados, destaca-se a necessidade de trabalhos que abordem esses temas no contexto do ciclo de alfabetização. Foram selecionadas oito dissertações e 41 artigos, que trazem significativa base teórica sobre a organização em ciclos, currículo, interdisciplinaridade e integração curricular, no contexto dos anos iniciais ou do ciclo de alfabetização.

1.4 – LEVANTAMENTO DE DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

Além da pesquisa supracitada, realizou-se levantamento de documentos curriculares que contém orientações para a construção de currículos. São documentos oficiais e públicos do MEC e das Redes Municipais de Armação dos Búzios e Guapimirim, que foram selecionados porque contém as orientações que fundamentam a elaboração do currículo no ciclo de alfabetização. Os documentos do MEC e a Resolução n. 3/2013, são publicações abertas⁶, os regimentos escolares e as matrizes curriculares de ambas as redes são documentos restritos aos profissionais da educação e se encontram no formato impresso e/ou em arquivo PDF (FLICK, 2009). Estes documentos permitiram compreender qual concepção sustenta o ciclo de alfabetização, a finalidade desta modalidade, os aspectos que compõem os currículos,

6 Os Cadernos de Formação do PNAIC foram obtidos por meio arquivo eletrônico, disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>.

a organização do ensino, qual a forma de integração dos saberes e a organização dos tempos/espacos escolares. Seguem no quadro a seguir os documentos analisados.

Quadro 1 – Documentos oficiais contendo orientações curriculares

MEC	ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	GUAPIMIRIM
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010) Cadernos de Formação do PNAIC (2013)	Regimento Escolar Básico da Rede Municipal de Ensino (2014) Matriz Curricular (2013) Proposta Referencial (2013)	Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino (2011) Proposta Curricular (2016) Resolução SME n. 3/2013.

Fonte: Levantamento do autor.

1.5 – CICLOS E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA

A organização escolar em ciclos está prevista na Lei n. 9394/96, como uma das formas de organização do ensino. Constitui-se como alternativa ao regime seriado, por resistir à cultura da exclusão, padronização e fragmentação, produzidas ao longo da história da organização escolar em séries. A experiência com ciclos na educação brasileira remonta às décadas de 1950, 1960 e 1970, do século XX, quando se desencadeou amplo debate em torno da reprovação e do fracasso escolar. O aumento desses índices e o processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, são fatores que motivaram a implementação do ciclo básico de alfabetização na rede estadual paulista. Na década de 1990, a organização em ciclos se expandiu no cenário educacional (DURAN; ALVES; FILHO, 2005 e BARRETTO e MITRULIS, 1999).

Segundo Mainardes (2011), existem várias modalidades de ciclos no Brasil, que possuem suas especificidades, mas mantêm como característica comum a tentativa de uma educação mais democrática e inclusiva. Visão também compartilhada por Borborema (2008), Krug (2005), Barretto e Mitrulis (1999), que destacam o caráter democrático e inclusivo no sentido de reduzir as desigualdades no processo de escolarização de alunos das classes populares.

Segundo Fernandes (2009), outro ponto comum dos ciclos é a ampliação do tempo escolar e a reestruturação do currículo. Para a autora, ao reconhecer os diferentes ritmos de aprendizagem, o ensino em ciclos favorece o atendimento de todos os alunos de acordo com suas especificidades. Nessa perspectiva, considera-se a heterogeneidade como fundamento para as aprendizagens, ao contrário do ensino seriado, que tende à homogeneização do tempo escolar, dos ritmos de aprendizagem e à padronização do conhecimento.

Dentre as diversas modalidades de ciclos destaca-se os ciclos de formação, por ser a perspectiva na qual esta pesquisa se insere. Para Krug (2005), esta modalidade de ciclos é uma forma de ruptura com a escola seriada, na qual a enturmação é feita por idade e o trabalho pedagógico considera o indivíduo em sua totalidade. Para Fernandes (2009), o construtivismo fundamenta os ciclos de formação, considerando os aspectos social, histórico e cultural na organização da escolaridade e do ensino. Segundo Hammel (2013) o currículo é reorganizado em prol do ensino, os conteúdos não assumem a preeminência, ao invés disso, o conhecimento é contextualizado a partir da realidade vivida por alunos e alunas. Outro aspecto diferenciado é a avaliação, que assume um perfil formativo, reconhecendo as heterogeneidades na assimilação dos conhecimentos.

Para Silva (2015), na elaboração de documentos curriculares ocorrem disputas e tensões, não só pelos conhecimentos, mas pelas ideologias contidas nas políticas e práticas curriculares. Pode-se destacar as relações étnico-raciais, de gênero e de interculturalidade que emergem nos atuais debates sobre currículo. Japiassu (1976) diz que a fragmentação dos conhecimentos desfigura o saber, que carece de um processo de articulação interdisciplinar. Assim, entende-se que os conteúdos curriculares na escola seriada, em geral, são uma variação da fragmentação citada por Japiassu e que os ciclos de formação favorecem o processo de articulação dos conhecimentos. Para Krug (2005), um currículo desvinculado da realidade social discente dificulta a criação de sentidos para o conhecimento escolar e fere o princípio da pluralidade, ao não reconhecer que as aprendizagens são heterogêneas. O capítulo 3 abordará com mais detalhes a integração curricular na modalidade interdisciplinar.

2 – O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: TEORIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES

Neste capítulo, pretende-se discutir o currículo no ciclo de alfabetização, para isso os ciclos de formação serão tomados como referência. Far-se-á uma breve síntese das teorias do currículo, o que dizem os textos oficiais sobre o currículo no ciclo de alfabetização e as contribuições do referencial teórico a respeito do assunto. A finalidade do capítulo é discutir os fundamentos do currículo, no contexto do ciclo de alfabetização e as orientações das políticas curriculares nacionais.

Uma das questões mais complexas no campo do currículo consiste em prover uma definição a respeito deste fundamental elemento para a educação e o ensino. Tal complexidade é ampliada diante das necessidades de definir o que, como, quando e para quem ensinar. Na sociedade mundial e local o modelo econômico capitalista é soberano e produz severas divisões e desigualdades sociais, além de exercer forte pressão sobre o projeto educacional. A escola não é apenas um instrumento social, cuja finalidade é formar cidadãos que se coadunem com o projeto social. Deve também prover ao corpo discente recursos que auxiliem a leitura da realidade (SILVA, 2015).

A partir dos anos 1970, diversas teorias educacionais, no cenário internacional, alertam para a necessidade de construir um projeto educacional fundamentado num modelo equitativo de sociedade. Um projeto de ensino que favoreça a aquisição de habilidades, princípios e valores relacionados a esse desenho social (Idem). O consumismo exacerbado, as crises humanitárias, o fortalecimento de movimentos fascistas, a crise econômica global, a corrupção, entre outros desafios, demandariam da escola uma educação democrática, ou seja, uma escola para todos.

Uma das premissas da educação nacional é a universalização do acesso e da permanência dos cidadãos na escola. Estar na escola apenas não é sinônimo de aprendizagem. Entenda-se aprendizagem como a construção de saberes significativos para os alunos, articulados à sua realidade social. Numa escola para todos o currículo deveria abranger conhecimentos diversos, considerar a heterogeneidade, o desenvolvimento integral dos alunos, além dos conhecimentos disciplinares que compõem os componentes curriculares obrigatórios. Estes saberes são apenas um recorte dos conhecimentos produzidos pela humanidade e não são suficientes para responder às questões que emergem das relações

sociais. Integrar ao currículo conhecimentos oriundos da realidade social dos alunos é um processo que converge com a proposta de educação democrática.

Parte das habilidades necessárias para nossa sobrevivência não são aprendidas na escola. Falar, comer, andar, pensar, correr, brincar, conversar, respeitar, aprender são algumas habilidades que não dependem exclusivamente da escola para serem desenvolvidas. No entanto, por mais subjetiva que seja nossa apreensão da realidade ela é, em parte, resultado da influência que o meio social exerce sobre cada um de nós. Na formação do educando e da educanda a escola democrática deveria considerar a sua especificidade enquanto contribui para a construção de habilidades que favoreçam o bem comum.

A escola tende a reproduzir a estrutura social. Nas relações de poder nela existentes são privilegiados conhecimentos que correspondem às demandas das elites, em detrimento das necessidades de outras classes sociais (MEKSENAS, 2007). No entanto, as tensões produzidas por estas relações, as reivindicações por legitimidade e ascensão destes grupos sociais têm produzido mudanças no campo educacional. Políticas educacionais, de cunho democrático, produzem resistência a uma educação homogeneizadora, entre elas, destacam-se a organização da escolaridade em ciclos.

O currículo é o elemento que orienta a educação e o ensino. Retrata certas ideologias, reproduz intenções políticas, contém princípios e valores, ensinamentos hegemônicos ou saberes outrora subalternizados, que encontram gradual espaço no currículo. Esses e outros fatores fazem o pensar currículo, uma ação complexa, que se acentua quando a ele agregamos a alfabetização, identidades, gênero, diversidade cultural e heterogeneidade (Idem; SILVA, 2015). O currículo para o ciclo de alfabetização abrange as especificidades da alfabetização e do letramento, além dos fatores anteriormente citados.

Os estudos do currículo desenvolveram-se a partir dos estudos de Bobbitt, que compreendia a escola sob a perspectiva funcionalista, reproduzindo a dinâmica de uma empresa. Ralph Tyler amplia esta visão e formula seu conceito de currículo com ênfase na “organização e desenvolvimento”. O currículo seguindo o padrão de poder dominante define “o que” e “para que” ensinar às massas (SILVA, 2015). A visão funcionalista (positivista) serviu e ainda serve de base para a educação conservadora, que pretende manter a ordem social.

A escola moderna foi estabelecida para atender a um projeto de sociedade, desde a Revolução Industrial, um projeto capitalista de sociedade. Porém, a sociedade não se subdivide em apenas dois grupos, diferentes grupos sociais compõem a sociedade. De maneira que a escola, sobretudo, a escola pública, deve atender a um projeto social mais justo

e equitativo. Aprender é uma ação inerente ao homem, aprendemos em qualquer contexto no qual estejamos inseridos. Na família, na igreja, na comunidade e em outros espaços se assimilam princípios, habilidades e valores diversos. Mas a educação oriunda da escola possui um fundamento político, ou seja, a intenção de formar cidadãos em convergência com o modelo social.

A proposta deste estudo não é um aprofundamento nas teorias do currículo, mas busca nas contribuições da teoria crítica e pós-crítica, como apresentadas por Tomas Tadeu da Silva, subsídios para melhor compreender a relação currículo-política-ensino (SILVA, 2015). Considerando que o poder econômico capitalista produz sociedades constituídas de grupos sociais distintos, cuja estrutura social resulta em intensas desigualdades, a educação tende a reproduzir este modelo.

Segundo Meksenas (2007), a partir da concepção desenvolvida por Marx, de que a objetividade positivista neutra e isenta de valores é legitimada pela ideologia da classe dominante e pretende camuflar sua intencionalidade, desenvolvem-se críticas ao modelo de escola funcionalista, reprodutora da ordem social e da ideologia dominantes:

Para Durkheim, a educação e a escola aparecem como reprodutora da moral social que deve ordenar a sociedade para seu bom funcionamento. Marx, ao contrário, possui uma visão de sociedade onde a escola, transmitindo a ideologia, seria elemento de reprodução dos interesses da classe empresarial, para ajudá-la a manter seu poder e domínio sobre a classe trabalhadora (MEKSENAS, 2007, p. 67-68).

Establet e Baudelot corroboram a visão de Marx sobre educação e afirmam que a escola reproduz a contradição da sociedade capitalista, inclusive na função social da educação e por meio da linguagem⁷ utilizada na escola, cujo “processo de escolarização é diferente para cada uma das classes sociais, embora a ideologia tente mostrar que é o mesmo” (Idem, p. 72).

No campo do currículo as teorias críticas se opõem à concepção de currículo estabelecida por Bobbitt e posteriormente por Tyler, destacam-se teorias de cunho marxista e da Escola de Frankfurt, por meio das ideias de Michael Apple e Henry Giroux. Este último, além da crítica ao currículo tradicional, apresenta a possibilidade de resistência e mudança da ordem estabelecida (SILVA, 2015).

⁷ Em relação à escola, podemos afirmar que a linguagem se apresenta, por exemplo, no discurso do professor ou nos seus gestos, no conteúdo dos livros didáticos, nos programas de ensino, nas regras de convivência ou nas normas disciplinares. Tudo são meios para expressar ideias, sentimentos e modelos de comportamento; tudo isso se constitui na linguagem da escola (MEKSENAS, 2007, p. 73).

Apple, com base em Marx, estabelece direta relação entre estrutura econômica e organização curricular, define que o currículo tradicional é moldado segundo os interesses do mercado, portanto, com a intenção de afirmar conhecimentos legitimados pelo padrão de poder dominante. Formula um questionamento epistemológico, a fim de problematizar a hegemonia deste conhecimento elencado como o único verdadeiro: “a preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos” (SILVA, 2015, p. 46).

Numa perspectiva pós-crítica, as relações de poder que influem sobre os currículos deslocam-se do eixo elites-classes populares para fatores outros, tais como: cultura, identidades, diferenças, etnias, gêneros (LOPES e MACEDO, 2011). Ocorre uma cisão epistemológica, na qual o conhecimento geral, produto de uma única perspectiva de saber, cede espaço para múltiplos saberes. Uma demanda pela igualdade com a diferença, as múltiplas relações de poder que envolvem grupos sociais até então invisibilizados, as crescentes mudanças na comunidade global, a evolução constante das tecnologias e a constante pressão do paradigma econômico capitalista, eis alguns fatores que incidem sobre a produção curricular nesta perspectiva.

Elaborar currículos que atendam a diferentes grupos sociais, que não enfatizem as demandas do mercado e condicionem o ensino às exigências do grande capital, abrindo caminho para currículos que sustentem uma estrutura de ensino mais flexível, voltada para os interesses dos alunos e das alunas é uma tarefa que exige constante diálogo, alteridade e reconhecimento que uma escola outra é possível (AGUIAR, 2013; AZEVEDO, 2008; FETZNER, 2007a). Olhar para os documentos oficiais e buscar compreender os fundamentos dos currículos no ciclo de alfabetização serão o ponto de partida para essa discussão.

2.1 – O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A organização da escolaridade em ciclos no Brasil foi oficialmente implementada nos anos 1980, com o Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo. Porém, desde a década de 1950, houve tentativas de reorganização da escolaridade no país, com o intuito de diminuir os elevados índices de retenção e de tornar a escola menos excludente. Posteriormente, o Ciclo Básico foi implementado, respectivamente, nos Estados de Minas Gerais, Paraná, Goiás e Rio de Janeiro. Esta iniciativa serviu de base para a ampliação da organização em ciclos, a partir dos anos 1990, nas redes municipais de São Paulo, Porto

Alegre, Rio de Janeiro, Niterói e Belo Horizonte (MAINARDES, 2009; BARRETTO e MITRULIS, 1999).

A partir de 2010, as DCNEF agruparam os três anos iniciais do Ensino Fundamental, num bloco pedagógico sequencial, que prevê a continuidade da trajetória escolar, sem interrupções, ao qual se denomina *ciclo de alfabetização* nas referências do PNAIC (BRASIL, 2012; 2010). O artigo 30 das DCNEF apresenta que as finalidades para os três anos iniciais desta modalidade, são, respectivamente: alfabetização e letramento, desenvolvimento de diversas formas de expressão e a continuidade da aprendizagem. Pressupõe-se que não haja critérios para a continuidade da trajetória escolar dos alunos, porém, esta continuidade estaria condicionada ao desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2010c).

De acordo com as DCNEF é pertinente referir que à proposição de não interrupção da trajetória escolar vincula-se o compromisso com o desenvolvimento das aprendizagens. Além da alfabetização este período deve oportunizar a alunos e alunas o acesso a diversas formas de expressão. Não há referências explícitas à modalidade de ciclo, que sustenta a proposta do ciclo de alfabetização. As características desta etapa são: agrupamento dos três anos num ciclo único, enturmação com referência na idade, continuidade da trajetória escolar, avaliação formativa e currículo numa perspectiva integradora (Idem). No ano de 2012, o Ministério da Educação lançou o PNAIC, uma política educacional que visa alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, como desdobramento destas políticas, foi implementado o ciclo de alfabetização nas redes de ensino a partir do ano de 2013.

As DCNEF orientam o currículo organizado por áreas do conhecimento que se desdobra em componentes curriculares obrigatórios e se constitui no modelo de organização curricular. A esses conhecimentos deveriam agregar-se saberes oriundos da parte diversificada e dos temas transversais⁸, articulando-se ainda com as realidades sociais. Os componentes curriculares obrigatórios são resultado do processo de transposição didática das disciplinas científicas (BRASIL, 2010c). Segundo as DCNEF, o currículo deve ter uma abordagem integradora, porém são os Cadernos de Formação do PNAIC que propõem uma lógica interdisciplinar para a integração dos conhecimentos. Estas coletâneas possuem orientações para as práticas interdisciplinares no processo de alfabetização (BRASIL, 2012).

⁸ Segundo as DCNEF, no Art. 16 e seus parágrafos, os temas transversais são: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direito das crianças e adolescentes, preservação do meio ambiente, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, condição e direitos dos idosos, e educação para o trânsito (BRASIL, 2010c).

O contexto de produção dos currículos para a alfabetização inclui as especificidades da alfabetização e do letramento, ou seja, as questões técnicas que envolvem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, do Sistema de Numeração Decimal, o uso da leitura e da escrita com finalidades sociais e ainda a relação entre o conhecimento escolar e as demandas sociais, nas quais os alunos se inserem. O currículo no ciclo de alfabetização deverá superar a simples transmissão de conhecimentos. Deve promover o desenvolvimento integral dos alunos, aprendizagens significativas, numa perspectiva de ensino inclusiva (BRASIL, 2012a).

Não há nas DCNEF princípios específicos para o currículo do ciclo de alfabetização, há princípios que fundamentam todo o Ensino Fundamental, do qual esta etapa faz parte. Recorrendo-se aos artigos 6º, 7º, 9º e 27, é possível compilar alguns princípios: a) justiça, b) solidariedade, c) liberdade, d) autonomia, e) respeito à dignidade da pessoa humana, f) compromisso com a promoção do bem estar de todos, g) à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais, h) diversidade de tratamento que assegure igualdade de tratamento a alunos com diferentes necessidades, i) valorização de diferentes manifestações culturais, j) construção de identidades plurais e solidárias, k) formar para o exercício da cidadania, l) articular os conhecimentos escolares às vivências e saberes dos alunos, m) continuidade da trajetória escolar (Idem).

Os artigos 10 a 17 tratam da base nacional comum e parte diversificada. Destaca-se o artigo 11: “A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos” (BRASIL, 2010, p.3). A parte diversificada corresponde aos saberes correlacionados à realidade social dos educandos, um dos princípios estabelecidos para o Ensino Fundamental é a articulação dos conhecimentos escolares às experiências dos alunos, sendo assim, esses saberes deveriam ter lugar de destaque nos currículos. No entanto, o que se percebe é a maior relevância atribuída aos componentes curriculares obrigatórios. A análise dos artigos 12 e 13 favorece este raciocínio:

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art.12 são constituídos por componentes curriculares, que por sua vez, se articulam com as áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas do conhecimento favorecem a comunicação entre os diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2010c, p.4).

Nas DCNEF, a base nacional comum citada nos artigos 10 a 17 é um conjunto de conhecimentos obrigatórios que integram o currículo, são oriundos das áreas do conhecimento e se sistematizam por meio dos componentes curriculares obrigatórios. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oficializada por meio da Resolução CNE/CP N. 2, de 22 de dezembro de 2017, é um documento normativo que tem o objetivo de orientar as propostas curriculares em todo Brasil e que faz parte da implementação do Sistema Nacional de Educação. Dará origem às Políticas Nacionais de Formação de Professores, de Materiais e Tecnologias Educacionais, de Avaliação da Educação Básica e de Infraestrutura Escolar, que segundo o MEC, deverão garantir a qualidade e equidade na Educação Básica (BRASIL, 2017a; 2016).

A Constituição Federal de 1998, no caput do Art. 210, encaminha a fixação de conteúdos mínimos com a finalidade de formação básica comum. Esta perspectiva é reafirmada na LDB 9394/96 e nas DCNEF, que pontuam a obrigatoriedade da Base Nacional Comum nos currículos de todas as etapas da Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC começou a se desenhar no Plano Nacional de Educação de 2014 e foi apresentada pelo CNE como um desdobramento das leis supracitadas. A BNCC prevê a definição de direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e Médio. No processo de elaboração da BNCC se destaca a polêmica 3ª versão, que além de não abranger o Ensino Médio, foi marcada pela celeridade na análise das informações oriundas das audiências públicas nacionais. Esse cenário levou ao pedido de vistas e posteriormente aos votos contrários de três conselheiras do CNE ao Parecer N. 15/2017, que originou a Resolução N. 2/2017 que instituiu a BNCC (BRASIL, 2017b).

Além destas questões destacam-se que: o discurso do direito à educação tem se reduzido ao direito à aprendizagem. O PNAIC introduziu este conceito ao definir conhecimentos comuns que devem ser assimilados por todos os alunos. A BNCC perpetua este discurso ao definir direitos e objetivos de aprendizagem em prol de um currículo nacional comum (FRANGELLA, 2016a). O aprofundamento do controle sobre os processos pedagógicos que se padronizam em torno da formação comum preconizada pela BNCC e que provocam a responsabilização de professores e alunos pelo desempenho alcançado nas avaliações externas (FREITAS, 2014). Destaca-se ainda que, a ANFOPE, ANPED e ABdC se

posicionaram⁹ contrariamente à elaboração e implementação da BNCC, por entenderem que esta política caminha para a homogeneização dos currículos em todo o país.

Na citação dos artigos 12 e 13 das DCNEF os termos “conteúdos”, “disciplinas científicas”, “componentes curriculares” e “áreas do conhecimento” são utilizados se referindo a conhecimento pertencentes ao currículo. Para Lopes e Macedo (2011), conteúdos são conhecimentos ensinados na escola, predominantemente organizados por disciplinas, que podem ser escolares ou acadêmicas. As disciplinas escolares são saberes relacionados à vida social dos alunos, com a finalidade de contribuir com seu desenvolvimento. As áreas do conhecimento são formas de linguagem e conhecimentos vinculados às ciências e as disciplinas acadêmicas ou científicas, que são traduzidas para o ambiente escolar. Dessa forma, o conhecimento escolar não é o mesmo que circula no meio científico/acadêmico, mas adaptações cuja finalidade é atender os objetivos definidos pelo currículo.

As DCNEF não utilizam o termo disciplinas escolares para se referirem à organização dos conteúdos, o termo utilizado neste documento é componente curricular. As áreas do conhecimento são Linguagens, Matemática, Ciências de Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O artigo 15 e seus incisos apresentam os componentes curriculares obrigatórios, que compõem as áreas do conhecimento, estes são: Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, Ciências de Natureza, Matemática, História e Geografia (BRASIL, 2010c).

A história, as culturas indígenas, afro-brasileiras e a música não figuram como componentes curriculares, mas como conteúdos a eles relacionados. O artigo 16 destaca temas que devem perpassar a base nacional comum e a parte diversificada, a saber: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e dos adolescentes, educação para o consumo, diversidade cultural, dentre outros (Idem). As definições de disciplinas científicas, escolares e áreas do conhecimento são distintas, mas é possível que sejam entendidas como sinônimas, pois a organização disciplinar “é uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola” (LOPES e MACEDO, 2011, p.107).

9 Para maiores esclarecimentos acesse: Posição da ANFOPE sobre a BNCC em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf>
O Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf
Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017, disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/f7609a_c4732add5942400faee446d99c3e1158.pdf.

Aparentemente há nas DCNEF uma hierarquização nos conhecimentos que compõem o currículo oficial, subdivididos em dois grupos. Os conhecimentos oriundos das disciplinas científicas, que originam as áreas do conhecimento, resultam nos componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum. A parte diversificada é constituída de conhecimentos relacionados à realidade social e experiência dos alunos, segundo o texto, articulam o conhecimento sistematizado ao contexto social cotidiano. Os conhecimentos da parte diversificada consistem saberes necessários ao desenvolvimento do educando, sendo imprescindível a sua inclusão no currículo. Os temas transversais formam um subgrupo, cujos saberes não se diluem, se camuflam entre a base nacional comum e a parte diversificada.

A concepção de currículo no ciclo de alfabetização, encontrada nos cadernos de formação do PNAIC, especificamente na unidade 01, anos 1, 2 e 3, é a de um currículo inclusivo, que oportunize a todos os alunos o direito à alfabetização. Um currículo com perfil multicultural, que reconheça conhecimentos diversos, principalmente os conhecimentos prévios dos alunos. Que articule o processo de alfabetização a esses conhecimentos e aos usos sociais da leitura e escrita da língua. O objetivo deste currículo é promover alfabetização e letramento a todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a).

Uma breve definição de alfabetização, de acordo com a bibliografia do PNAIC, é o processo de aprendizado das características do Sistema de Escrita Alfabética, da leitura e da escrita de textos diversos. Letramento é o processo que promove, leva as crianças já alfabetizadas a utilizarem, em situações sociais e com autonomia, a leitura e a produção de textos diversos. Segundo o PNAIC, o currículo no ciclo de alfabetização deverá oportunizar a alunos e alunas atividades significativas de leitura, produção de textos e reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita, a fim de consolidar as correspondências grafofônicas. Os direitos de aprendizagem definem os conhecimentos essenciais para cada ano do ciclo (Idem).

Para o PNAIC, os direitos de aprendizagem são um compromisso social que garante a alfabetização de todos até o 3º ano. O currículo é organizado de maneira que amplie as possibilidades de acesso a conhecimentos e conteúdos diversos, presentes em diferentes espaços sociais e compreendidos como um direito de todos à formação. A ampliação do tempo de alfabetização sem retenção favorece os percursos de aprendizagem dos alunos e a continuidade das aprendizagens. Este processo de reorganização envolve a articulação das áreas do conhecimento numa abordagem interdisciplinar: um currículo em espiral que permita que os conhecimentos sejam retomados no decorrer do ciclo (BRASIL, 2012b).

Para Frangella (2016a e 2016b), os direitos de aprendizagem inferem uma política de currículo único, que define os conhecimentos a serem ensinados e os objetivos a serem alcançados no ciclo de alfabetização. A compreensão dos direitos de aprendizagem como conhecimentos essenciais, a serem consolidados por todos os alunos até o final do ciclo de alfabetização, incide numa política de monitoramento, via avaliação de larga escala, sistematizada por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Este cenário além de reforçar a concepção de currículo único, aponta para um ambiente que responsabiliza o professorado pelos baixos índices obtidos nos resultados dessas avaliações.

Segundo o PNAIC, a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento deverá articular o ensino de leitura e escrita aos interesses presentes na vida social dos alunos tornando a alfabetização um processo mais concreto. O trabalho pedagógico envolve o aprendizado de conteúdos de leitura e escrita, de diferentes gêneros textuais e dos conhecimentos prévios dos alunos, conectados por meio de Projetos Didáticos e Sequências Didáticas. Os conteúdos da alfabetização serão elencados a partir dos assuntos estudados pelos alunos e problematizados pelas professoras (BRASIL, 2012c).

Para o PNAIC, o currículo deverá definir conhecimentos comuns a serem apropriados por todos os alunos, que garantam o acesso e a compreensão de conhecimentos fundamentais a todos na Educação Básica. O currículo é compreendido, também, como uma construção coletiva, produto de constantes negociações entre as práticas diárias das professoras e o currículo oficial, fundamentado no reconhecimento das diferenças entre os alunos (Idem).

Nesta pesquisa, percebe-se que os direitos de aprendizagem propõem conhecimentos a serem desencadeados nas práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, e cálculos matemáticos. Considerando-se a amplitude e diversidade do conhecimento e por abrangerem apenas os componentes curriculares obrigatórios, não contemplam todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento integral dos alunos e das alunas. Portanto, somente estes conhecimentos não são suficientes para determinar o aprendizado de alunos e alunas, visto que o objetivo do ciclo de alfabetização, além de alfabetização e letramento, é o desenvolvimento integral das crianças.

Na Rede Municipal de Armação dos Búzios o currículo é orientado pelas normas estabelecidas no Regimento Escolar Básico da citada rede de ensino. A estrutura curricular está contida nos artigos 86 a 88, a mesma está em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas DCNEF. Os currículos são organizados por áreas do conhecimento, integradas por meio dos temas transversais, com ênfase no estudo da Língua Portuguesa. O domínio da língua materna é compreendido como fator de expressão da cultura

nacional e de inserção e atuação do sujeito no meio social (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013).

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental foram agrupados em sequência, formando o Ciclo de Alfabetização, a partir do ano de 2013. O artigo 113 destaca que neste período a proposta é de continuidade da trajetória escolar¹⁰, pois é fundamental para a aquisição de habilidades relacionadas à linguagem, ao sistema de escrita, e às outras áreas do conhecimento. Porém, o 1º parágrafo, que versa sobre a excepcionalidade, isto é, no caso dos alunos que não possuam 75% de frequência e não alcancem os direitos mínimos de aprendizagem em leitura e escrita, poderão ser retidos no 1º e 2º anos do Ciclo de Alfabetização (Idem). Vale destacar que não há orientações explícitas para esta prática nas DCNEF, porém, a interpretação do parágrafo 1º do artigo 27 pode ter servido como precedente.

No município de Guapimirim as orientações curriculares são oriundas do Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino. A estrutura curricular é apresentada nos artigos 23, 24 e 25. Os três anos do Ensino Fundamental são agrupados compondo o ciclo único de formação ou 1º ciclo, havendo retenção apenas do 3º ano. Importante referência aos ciclos de formação é feita no artigo 42, que trata da transcrição da Portaria¹¹ E/SAPP N° 48/2004:

Os ciclos compreendem períodos escolares que ultrapassam as séries, submetendo o tempo da escola ao tempo das aprendizagens. O objetivo é evitar a fragmentação do currículo que decorre do regime seriado, além de possibilitar maior integração dos conhecimentos, prevendo unidades maiores e mais flexíveis, motivo pelo qual a retenção do aluno só ocorre ao final dos ciclos, quando constatadas dificuldades de aprendizagens (GUAPIMIRIM, 2011, p. 14-15).

O currículo, em Guapimirim, é organizado segundo as orientações definidas pela Secretaria Municipal de Educação, cujo plano curricular é estruturado em torno dos componentes curriculares das áreas do conhecimento contidas nas DCNEF. Deve abranger as experiências vividas pelos alunos, no ambiente escolar e fora dele, e estar em constante atualização, conforme a dinâmica do meio social em que vivem os alunos. A única referência à integração dos conhecimentos no Regimento ocorre na citação acima. Porém, não é dito

10 Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2010c, p.8).

11 A Portaria E/SAPP N° 48/2004 estabelece a concepção de avaliação que orienta o sistema de avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, publicada em 2 de dezembro de 2004.

como este processo será sistematizado. O quadro a seguir faz uma comparação entre os ciclos de alfabetização de Armação dos Búzios e Guapimirim. Como pontos comuns destacam-se, além do ciclo de três anos, a superficialidade das propostas de práticas de integração.

Quadro 2 - Comparativo dos ciclos de alfabetização de Armação dos Búzios e Guapimirim

ARMAÇÃO DOS BÚZIOS	GUAPIMIRIM
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Currículo organizado por áreas do conhecimento. ✓ Organização dos três anos num ciclo único. ✓ Há a possibilidade de retenção nos dois primeiros anos abaixo de 75% de frequência ou pela não consolidação de direitos de aprendizagem. ✓ A integração ocorre por meio dos temas transversais. ✓ Não são destacados os recursos práticos de integração. ✓ Utilizam-se diversos instrumentos de avaliação e registro (portfólios, relatórios e etc.). ✓ Há prioridade nos componentes curriculares obrigatórios. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Currículo organizado por áreas do conhecimento. ✓ Organização dos três anos num ciclo único. ✓ Não há retenção nos dois primeiros anos mesmo com frequência menor que 75%. ✓ Não há referências à forma de integração. ✓ Não são destacados os recursos práticos de integração. ✓ O processo avaliativo indica a utilização de relatórios descritivos e fichas objetivas no 1º e 2º anos e registro de notas no 3º ano. ✓ Há prioridade nos componentes curriculares obrigatórios.

Fonte: Levantamento da pesquisa

As DCNEF propõem para o currículo no ciclo de alfabetização a perspectiva integradora, que articula os conhecimentos escolares entre si, que os integra à realidade social, que conecta os conhecimentos entre os anos que compõem a alfabetização e que agrupam os três anos letivos que compõem o ciclo. No entanto, ao observar as matrizes curriculares ou conteúdos mínimos das Redes de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim, estes currículos mantêm a organização por áreas do conhecimento, que não se integram entre os anos do ciclo e são desarticuladas da realidade social do corpo discente.

Embora o termo integração seja recorrente nesses documentos não há um aprofundamento teórico sobre o assunto. Considerando a organização curricular por áreas do conhecimento, seria coerente a interdisciplinaridade como forma de integração. No entanto, a tríplice divisão base nacional comum, parte diversificada e temas transversais é bastante contraditória. Numa perspectiva interdisciplinar todos estes conhecimentos deveriam se articular, sem que maior relevância e reserva de tempo fossem dados aos componentes curriculares obrigatórios.

As orientações curriculares nacionais dizem que os currículos devem integrar o conhecimento escolar à realidade social, às especificidades de cada comunidade e unidade escolar. Esses fatores deveriam servir como ponto de partida para a elaboração do currículo das escolas. Ainda que haja componentes curriculares obrigatórios, eles seriam contextualizados à medida que cada escola os adequasse à sua realidade social. Porém, o que se percebe nas propostas curriculares é que os componentes obrigatórios se constituem como um fim, não meio para a melhor compreensão da realidade.

Outro ponto para reflexão é a continuidade da trajetória escolar. Na organização em ciclos a continuidade é um fator preponderante. Continuidade da trajetória escolar presume continuidade das aprendizagens. Porém, as DCNEF condicionam a continuidade da trajetória escolar às aprendizagens dos alunos e alunas, para que não se confunda com promoção automática¹². É pertinente questionar a prática da descontinuidade da trajetória escolar, pois esse documento indica os prejuízos da retenção para a transição de alunos e alunas entre os anos do ciclo de alfabetização. A defesa pela continuidade da trajetória escolar não condicionada às aprendizagens, não significa que a organização escolar em ciclos não priorize as aprendizagens discentes, mas sim resistência à retenção que não valoriza a heterogeneidade das aprendizagens.

Condicionar a progressão do corpo discente às aprendizagens revela uma concepção de educação que pretensamente a organização da alfabetização em ciclos pretende combater. Aquela que classifica, exclui e padroniza, pois, os ciclos, promovem o entendimento que todos aprendem, mas não de forma homogênea. Nesse sentido, os objetivos estabelecidos para cada ano do ciclo são referência para o progresso. Portanto, o progresso deixa de ser contínuo, tornando-se condicional às aprendizagens. Nesse ponto há uma contradição que fica mais evidente ao compararmos o relatório do Parecer CNE/CEB N° 11/2010 e o artigo 27 DCNEF:

Mas aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que o combate à repetência não pode significar descompromisso com o ensino e a aprendizagem. **A enturmação por idade e não por nível de conhecimento** passou a ser uma alternativa ao que costumava ser feito quando as escolas dividiam as turmas de alunos em fracas, médias e fortes... (BRASIL, 2010b, p. 21).

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o **progresso contínuo** dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de

12 De acordo com o Parecer CNE/CEB N° 11/2010 uma definição possível para promoção automática, seria a passagem de alunos e alunas de um ano para o outro do ciclo de alfabetização sem que a promoção se vincule às aprendizagens (BRASIL, 2010b).

aprendizagens significativas [...] para evitar que a trajetória escolar seja retardada ou **indevidamente interrompida**.

§1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o **combate à repetência** não se transforme em descompromisso com o ensino e aprendizagem (BRASIL, 2010c, p. 8. **Grifo nosso**).

A crítica à interrupção da continuidade da trajetória escolar se respalda na citação acima. Tomando por base o pensamento interacionista, o ser humano se desenvolve ao longo da vida de maneira contínua, o progresso contínuo ocorre não para assegurar o desenvolvimento, mas porque este se processa continuamente. As aprendizagens acontecem desde o nascimento e se estendem no decorrer de toda a vida. As informações que chegam ao cérebro serão armazenadas em memórias de longo prazo, à medida que se relacionam com os interesses e com as diversas necessidades do indivíduo (GUYTON, 2008). As aprendizagens ocorrem de forma contínua e isso independe da continuidade da trajetória escolar. Portanto, o processo de aprendizagem está condicionado ao desenvolvimento humano, não ao progresso contínuo da aprendizagem formal. Neste caso, não são apenas consideradas as idades, mas a relevância das interações e das necessidades próprias de cada idade. Na seção seguinte pretende-se desenvolver o aprofundamento desses conceitos.

2.2 - O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: APROFUNDANDO O CONCEITO

Há profissionais da educação que ainda defendem a retenção de alunos na alfabetização, respaldam-se num processo avaliativo cuja mensuração e classificação subsidiam a tomada de decisões sobre a trajetória escolar dos alunos. Aqueles que não atingem os índices preestabelecidos são retidos sob o pretexto da ampliação do tempo de aprendizagem. Há estudos baseados, sobretudo, na Psicologia, que denunciam a nocividade deste processo na vida escolar dos alunos, principalmente, os que cursam os três primeiros anos do Ensino Fundamental (HOFFMANN, 2003).

A escola pública brasileira, em geral, tem sido palco de acentuadas desigualdades. O processo de ensino-aprendizagem escamoteia as diferenças, pretende a homogeneidade dos tempos, das aprendizagens e dos conhecimentos. Os ciclos pressupõem ruptura com o modelo de escola seletiva, excludente e classificatória. Defendem que a escola pública seja igualitária e inclusiva, promovendo além do acesso e da permanência na escola, educação integrada às

demandas sociais, contextualizada com as experiências de vida dos alunos e que resulte em aprendizagens significativas.

Os documentos oficiais não referem de forma explícita a concepção de ciclo que subsidia suas proposições para a alfabetização. A organização plurianual, a continuidade da trajetória escolar, dentre outros fatores, sugerem referência aos ciclos de aprendizagem. Fatores como o uso do texto como discurso e a interpretação subjetiva do leitor exercem influência sobre a hermenêutica dos textos oficiais (MAINARDES, 2009, 2011). Porém, os princípios da organização escolar em ciclos são mais abrangentes do que os apresentados, sobretudo, nas DCNEF.

Dentre outras modalidades de ciclos no Brasil, destacam-se: ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, ciclo básico de alfabetização. Cada modalidade tem especificidades, porém, a organização em ciclos tem como princípios gerais: a continuidade da aprendizagem, a continuidade da trajetória escolar condicionada aos tempos de vida, a ampliação dos tempos escolares, o reconhecimento da heterogeneidade cognitiva e cultural e a perspectiva inclusiva, que presume a educação como direito subjetivo de todo cidadão (MAINARDES, 2009). Apresentar-se-ão aspectos que contribuem para a construção do currículo no ciclo de alfabetização, na perspectiva dos ciclos de formação.

Para Gontijo (2013), Ramos (2013) e Silva (2013) o currículo para o ciclo de alfabetização deve promover alfabetização e letramento, levando alunos e alunas à compreensão da estrutura do Sistema de Escrita Alfabética. Parte-se do pressuposto de que todas as crianças aprendem e que este aprendizado deve ocorrer de forma significativa e lúdica. Para Macedo (2013) a alfabetização é um direito à formação qualificada que envolve os aspectos cognitivo, psicomotor, estético, ético, político e cultural.

A aquisição e consolidação de conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabético, integrando a alfabetização no contexto das práticas sociais, implicam em situações de aprendizagens significativas, visando superar a fragmentação curricular e articulando os conhecimentos escolares que compõem o alicerce do processo. As práticas de alfabetização não são relegadas, ao contrário, tem bastante relevância na construção da criticidade, reflexividade e autonomia do educando:

... Para tanto, precisa-se de um currículo em que a parceria inteligente alfabetização e letramento qualifique o processo de alfabetização e possibilite a organização, de forma racional, de situações e atividades de leitura e escrita significativas em contextos também significativos para a criança. Exige-se, assim, um currículo que promova um trabalho intelectual exaustivo por parte das crianças de compreensão das combinações grafofônicas; de mobilidade entre letras e grafemas; de

correspondência espaço temporal; de compreensão das regularidades das correspondências grafemas/formas; de compreensão da frequência dos grafemas; de compreensão da complexidade das estruturas silábicas; de realização de escolhas inteligentes e racionais de fonemas e grafemas para a construção das palavras (RAMOS, 2013, p.6).

De acordo com Hammel (2013), Santos (2011), Azevedo (2008) e Freitas (2004) um currículo significativo orienta-se a partir de questões sociológicas, políticas, epistemológicas, psicopedagógicas e antropológicas. O currículo é um produto social cujo sentido se constrói no contexto sóciohistórico. Estes autores apontam para a necessidade de um currículo mais flexível na organização curricular por ciclos. Segundo Aguiar (2013), a flexibilidade curricular deve se orientar pela perspectiva freiriana, respeitando os alunos, seus conhecimentos e ritmos de desenvolvimento. Levando a formação de sujeitos críticos e autônomos. Santos (2011) destaca a importância de organização do currículo em função das necessidades de alunos e alunas.

Fernandes (2009), Borborema (2008) e Fetzner (2007) dizem que a organização em ciclos envolve a reorganização dos tempos escolares, adequando-os aos tempos de vida, o que na prática leva a ampliação do tempo escolar. Outro aspecto destacado é o caráter democrático e inclusivo dos ciclos, caracterizado como uma forma de escolarização das classes populares. Para Hammel (2013) e Fernandes (2009) os ciclos de formação se fundamentam nas fases do desenvolvimento humano, que acontece de forma contínua e ininterrupta.

De acordo com Araújo, Araújo, Scheffer (2009), para Vigotsky o sujeito se desenvolve em interação com o meio social, processo que integra aspectos biológicos, históricos e culturais. O desenvolvimento real corresponde ao que realizamos com autonomia, as ações realizadas em conjunto com parceiros mais experientes fazem parte do desenvolvimento potencial. A Zona de Desenvolvimento Proximal é o caminho entre o desenvolvimento real e o potencial.

Fetzner (2007), também com base em Vigotsky, afirma que a linguagem, atenção e memória são desenvolvidas a partir do contexto histórico-cultural e das relações interpessoais. Esse é um potente argumento na defesa dos ciclos de formação como contexto para o processo de alfabetização. Considerando que crianças na faixa etária do ciclo de alfabetização desenvolvem o intelecto por meio de operações concretas, a articulação entre os eixos tempo-espaço-conhecimento escolares e tempo-espaços-conhecimentos histórico-culturais será essencial.

Em geral, o tempo escolar é fixado como período de aprendizagem e condiciona a progressão dos alunos à assimilação de determinados conteúdos. No currículo isso ocorre quando o tempo escolar é fragmentado em períodos de um ano letivo. Se o desenvolvimento humano é contínuo e associa fatores biológicos, históricos e culturais há incoerência em dissociar o tempo escolar e o tempo de vida. Os ciclos de formação se sustentam neste princípio ao propor a ampliação do tempo escolar e a continuidade da trajetória escolar.

Tal como o desenvolvimento humano, que se constitui em etapas interdependentes, a continuidade da trajetória escolar dos alunos se sustenta no pressuposto da aprendizagem contínua, que se produz e reproduz, por meio da interação do educando com o meio e com parceiros mais experientes. Compreender que há heterogêneos ritmos de aprendizagens e reconhecê-los como parte de desenvolvimento são conceitos que precisam ser consolidados pelos educadores.

No ciclo de alfabetização do PNAIC o tempo escolar é ampliado de um para três anos letivos. Reconhecer a heterogeneidade dos tempos de aprendizagem e considerar que há diferentes ritmos de desenvolvimento são fatores de inclusão, pois o processo de ensino visa o desenvolvimento integral do aluno, e não apenas a assimilação de determinados conteúdos curriculares. O objetivo do processo avaliativo é verificar as habilidades consolidadas pelos alunos e identificar as que ainda estão em construção, a fim de serem consolidadas.

Os tempos escolares se articulam aos tempos de vida, pois o desenvolvimento humano constitui-se como referência para o aprendizado. Nesse cenário, além do agrupamento dos anos que compõem o ciclo, ocorre a continuidade da trajetória escolar, cujas referências são a idade de formação e as interações que acontecem entre os alunos. Essas relações possibilitam aprendizagens que ultrapassam a mera assimilação de conteúdos e a classificação bilateral do rendimento escolar. O reconhecimento da heterogeneidade também é um fator importante para a não interrupção da trajetória escolar. Os diferentes tempos de aprendizagem não são vistos como problemas a serem solucionados, não havendo, portanto, retenções (KRUG, 2006).

Os espaços de aprendizagem não se restringem ao ambiente escolar, os espaços extraescolares são reconhecidos com potentes locais de aprendizagem. Esse movimento permite a ampliação dos conhecimentos e a aproximação dos saberes escolares dos conhecimentos histórico-culturais oriundos das comunidades onde as escolas se encontram. Esse processo se constrói num contexto de educação democrática, que favorece o diálogo entre escola/comunidade e criação de sentidos por parte de alunos e alunas dos conhecimentos que circulam na escola (Idem).

A ampliação do tempo escolar pressupõe a continuidade da trajetória escolar, diferentes tempos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento requerem a continuidade das aprendizagens, não sua interrupção. Retenção significa homogeneização de tempos de aprendizagens e ritmos de desenvolvimento. Em geral, os currículos estabelecem pré-requisitos para a promoção - conceitos, notas, percentual de frequência, mínimo de direitos de aprendizagem consolidados. Os Ciclos de Formação preconizam que a promoção dos alunos esteja condicionada à idade de formação, não ao rendimento escolar (MAINARDES, 2009).

A adequação dos tempos escolares aos tempos de vida e o reconhecimento da heterogeneidade na aprendizagem conferem a todos os alunos a ampliação dos tempos de aprendizagem e possibilitam a construção do currículo inclusivo (BORBOREMA, 2008). Importante que se considerem as diferenças a fim de que se oportunize igualdade de direitos para a/na educação. Portanto, a defesa da continuidade da trajetória escolar e da não reprovação, não se constitui numa falácia ou apenas em mero conceito teórico, antes em imprescindível fator de inclusão social.

Compreender que os tempos de aprendizagem, de formação humana e os conhecimentos são heterogêneos é resistência e ruptura com o paradigma da homogeneização, que fragmenta os conhecimentos, hegemoniza o conhecimento escolar, dicotomiza tempo escolar do tempo de vida e não respeita os diferentes ritmos de aprendizagem. No contexto dos Ciclos de Formação, o currículo no ciclo de alfabetização pressupõe ruptura com a cultura da repetência, da seletividade e desigualdades do processo de alfabetização tradicional (MACEDO, 2013). Tais fatores ainda persistem em alguns espaços alfabetizadores ‘ciclados’.

Romper com esse processo requer como ponto de partida entender que os seres humanos estão em contínuo processo de aprendizagem. Que os tempos, espaços e conhecimentos escolares devem se integrar aos tempos, espaços e conhecimentos vividos por alunos e alunas. A organização do ciclo de alfabetização no contexto dos ciclos de formação favorece um processo de ensino/aprendizagem articulado às realidades sociais discentes. Para que ocorra esta inversão de paradigma é preciso considerar a relevância dos conhecimentos prévios dos alunos e das alunas.

As pesquisas em neurociências corroboram o pensamento vigotskyano. As estruturas cerebrais são compostas por grupos de neurônios, que recebem estímulos nervosos, gerados no meio social, pelas vias sensoriais. O cérebro produz respostas motoras, emocionais, construção e consolidação da memória. Os neurônios se interconectam por meio das

sinapses¹³: quanto maior os estímulos resultantes da interação com o meio, maiores serão as conexões neurais e conseqüentemente o desenvolvimento cerebral. (GUYTON, 2008).

A relação entre o tempo de aprendizagem e tempo escolar mantém estreita relação com a dinâmica neuronal. A construção do conhecimento pode ser compreendida como construção da memória. O tempo é fundamental para a consolidação da memória¹⁴ e conseqüentemente para consolidação dos conhecimentos. Este tempo não pode ser fragmentado ou interrompido como acontece no regime seriado ou em algumas redes de ensino cicladas. A continuidade da aprendizagem potencializa mudanças estruturais nos neurônios, que ocorrem devido à consolidação das memórias:

Após a aquisição dos aspectos selecionados de um evento, estes são armazenados por algum tempo: às vezes por muitos anos, às vezes por não mais que alguns segundos. Esse é o processo de retenção da memória, durante o qual os aspectos selecionados de cada evento ficam de algum modo disponíveis para serem lembrados. [...] O tempo de retenção, portanto, é limitado pelo esquecimento, e ambos são definidos, entre outros aspectos, pelo tempo de utilização que faremos de cada evento memorizado (LENT, 2010, pp. 646-647).

A consolidação das memórias tem que ver com seu tempo de duração, memórias de longa duração permitem a evocação de conhecimentos muito tempo depois do aprendido. O esquecimento faz parte do processo de construção de memórias e o interesse exerce influência determinante na constituição da memória de longa duração. Momentos de aprendizagem que promovam experiências prazerosas e significativas favorecem a consolidação das memórias. Porém, a falta de interesse e experiências negativas irão comprometer o aprendizado e a consolidação de memórias, em especial, as de longa duração (GUYTON, 2008).

Ramos (2013), Krug (2005) e Freitas (2004) destacam a necessidade da integração dos conhecimentos escolares por meio da interdisciplinaridade e a articulação dos saberes dos alunos ao currículo da escola. Para Santos (2011) e Fernandes (2009) a avaliação na organização curricular em ciclos é formativa, é um processo de constante intervenção sobre as aprendizagens discentes, um momento de reflexão e de reorientação das práticas docentes.

13 Denominam-se sinapses às inúmeras conexões existentes entre os neurônios, resultado dos estímulos provenientes do meio, que chegam ao encéfalo por meio das vias sensoriais. Não há contato físico entre as células nervosas, o sinal neural é transmitido de um neurônio para o outro por meio dos neurotransmissores, substâncias químicas de diferentes tipos e funções. Estímulos da mesma categoria, repetidos ao longo de determinado tempo, reproduzem o processo sináptico ocasionando mudanças anatômicas nos terminais sinápticos, envolvendo inclusive, maiores quantidades de neurotransmissores secretados na fenda sináptica. Essa dinâmica tem relação direta com a construção e consolidação de memórias (LENT, 2010).

14 Para a neurociência a aprendizagem é o processo de aquisição de dados que serão armazenados na memória (GUYTON, 2008).

Nos documentos oficiais prevalece a organização curricular em torno das áreas do conhecimento, que em geral, não se articulam com os conhecimentos que circulam no cotidiano dos alunos, com temas que retratam suas práticas sociais. Os ciclos de formação preconizam a integração dos saberes escolares às práticas sociais. Esta articulação favorece a aprendizagem significativa, pois, ao tomar as demandas sociais como ambiente gerador dos conhecimentos, o currículo assume um perfil globalizante. A integração é importante para que os alunos construam sentidos no processo de alfabetização (FETZNER, 2007).

A integração dos conhecimentos entre si, articulando-os à realidade social dos educandos, corresponde à implementação do ensino globalizante, no sentido que esse processo favorece a compreensão do mundo em todos os seus aspectos. Múltiplas visões de mundo só são possíveis quando múltiplos conhecimentos se interconectam e favorecem a visão do todo e de suas respectivas partes (SANTOMÉ, 1998). Justifica-se a inclusão de conhecimentos outros no currículo, tais como: sexualidade, alteridade, ética, cooperação, respeito às diferenças, dentre outros, com relevância equivalente a dos componentes curriculares obrigatórios. Portanto, a relevância das aprendizagens do Sistema de Escrita Alfabética não subalterniza os demais conhecimentos. A perspectiva integradora constitui ruptura com a fragmentação dos conhecimentos.

A integração entre os conhecimentos escolares e os que pertencem ao repertório histórico-cultural de alunos e alunas, configura-se num desafio expressivo. A hegemonia dos componentes curriculares obrigatórios dificulta o movimento de articulação dos conhecimentos. O perfil democrático dos ciclos de formação favorece a inter-relação entre os conhecimentos escolares e sociais e a importância dessa relação para a construção de aprendizagens significativas. Além disso, essa dinâmica promove o reconhecimento das diferenças e contribui para a consolidação de identidades culturais que constituem as comunidades escolares (BEANE, 2003).

Três fatores são fundamentais para a elaboração da estrutura curricular: tempos, espaços e conhecimentos. Numa concepção de ensino conservadora, que se operacionaliza por meio da seriação, os tempos são fragmentados, resultando na delimitação de conteúdos por ano/série de escolaridade, não havendo continuidade. Há rigidez em relação aos espaços da aprendizagem, sendo a escola elencada como espaço único de aprendizado. Os conhecimentos escolares são definidos como requisito para a continuidade dos estudos. Esse modelo se traduz no individualismo e na meritocracia, perpetua as expressivas desigualdades sociais e estigmatiza, sobretudo, alunos e alunas das camadas populares.

Buscou-se neste capítulo uma síntese das principais teorias do currículo, compreender as características do currículo no ciclo de alfabetização, num diálogo com os documentos curriculares oficiais e os textos do referencial teórico. A análise desses textos no contexto dos ciclos de formação permitiu o agrupamento das principais ideias que se relacionam aos fundamentos de um currículo outro, que possibilite um processo de ensino que favoreça a leitura do mundo. Além disso, destacou-se sobre quais aspectos pode ser efetivado o currículo numa abordagem integradora. Na seção seguinte analisar-se-ão as bases teóricas para uma abordagem integradora do currículo.

3 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Na seção anterior foi destacado que a abordagem integradora é característica do currículo na organização escolar em ciclos. Tendo como referência o ciclo de formação quatro aspectos são elencados: a) a integração dos tempos escolares aos tempos de vida; b) a integração dos conhecimentos entre si; c) a integração dos conhecimentos entre os anos do ciclo; d) a integração dos conhecimentos escolares à realidade social. A revisão de bibliografia demonstrou que existem diferentes formas de integração nos currículos.

A integração curricular é um processo que visa à articulação dos conhecimentos curriculares, tanto os que envolvem as áreas do conhecimento como os que compõem a realidade social de alunos e alunas. Para Japiassu (1976) interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade são termos utilizados para se referir à integração dos saberes. Para Lopes e Macedo (2011) há três modalidades de integração curricular: integração por competências e habilidades; integração das disciplinas; integração com base nos interesses dos alunos. Para Romeu e Saorín (2011) há diversas modalidades de integração curricular, entre elas: integração que relaciona várias disciplinas; integração por meio de tópicos; integração por meio de questões da vida cotidiana; integração por meio de temas selecionados pelos alunos.

Para Cruz e Costa (2015) há três razões para a relevância da integração curricular. A razão epistemológica - a crítica à epistemologia do pensamento científico moderno, produzida pela crise do paradigma cartesiano, que produz excessiva especialização e fragmentação do conhecimento e incide na incompletude do conhecimento científico para explicar o mundo. A razão sociocultural – a crise da modernidade assenta-se nas diversas transformações culturais e civilizacionais que demandam do currículo discussões sobre as identidades culturais, abrangendo os estudos sobre multiculturalidade e interculturalidade, a fim de promover ideias de liberdade, democracia, tolerância e justiça social. A razão psicopedagógica – a crise das formas tradicionais de ensino leva às propostas alternativas que promovam o conhecimento integrado.

Segundo Felício (2015), a efetivação de um projeto interinstitucional de educação em tempo integral, tendo a *integração curricular* como perspectiva de organização do currículo, destaca a necessidade de alternativas à fragmentação do conhecimento provocada pela organização curricular por disciplinas: a importância da conexão entre o conhecimento escolar e a realidade sociocultural dos alunos e aos seus interesses; um currículo que se relaciona com

todas as esferas do desenvolvimento humano; a construção de um currículo integrado com a escola pública e a instituição não escolar; e a intenção de reorganizar/reconstruir paradigmas.

Segundo Beane (2003), a discussão sobre a integração curricular remonta aos anos 1920, sobre uma filosofia educacional progressista, ou seja, com o interesse de acentuar as possibilidades de integração pessoal e social, a partir de uma organização curricular em torno do interesse dos alunos. A supremacia da organização curricular por disciplinas é resultado de um processo histórico, cuja finalidade era fazer das escolas um ambiente de preparo para o acesso à universidade, o currículo escolar passou a ter estrutura idêntica ao universitário.

Segundo Beane (idem), apesar do tempo escolar ser reservado ao currículo disciplinar, existe um tempo discricionário, ou seja, um período de tempo disponível após a aplicação do conteúdo previsto no currículo. Neste tempo discricionário são desenvolvidas atividades com base nos interesses e na realidade social dos alunos. Para a autora, a integração curricular é uma concepção de currículo que visa dois propósitos: auxiliar os alunos a integrar suas experiências e promover entre eles a integração social democrática. Esta conexão é feita por meio dos *centros organizadores*, que são problemas ou temas significativos, com base na realidade social.

Para Beane (2003), a integração curricular ocorre a partir de quatro aspectos: 1) a integração das experiências, quando novas experiências são agregadas ao nosso esquema de significação e quando as experiências passadas são utilizadas para a resolução de novas situações-problema; 2) a integração social democrática, que ocorre quando as situações de sala de aula são organizadas de forma democrática e reproduzem questões pessoais e sociais; 3) a integração do conhecimento ocorre no momento em que o conhecimento disciplinar cede espaço para o conhecimento unificado, conhecimento que é parte da vida social, cotidiana; 4) a integração como concepção de currículo, à medida que o conhecimento é utilizado no desenvolvimento do centro organizador, para além dos conteúdos curriculares.

Em suma, a integração curricular por meio de temas cotidianos não descarta a existência das disciplinas, mas visa à superação da dicotomia entre currículo disciplinar e currículo integrado (RODRIGUES, 2007). Sustenta-se na ideia de trabalho como princípio educativo, que articula o saber aprendido com a realidade vivida, teoria e ação, ciência e trabalho, saber técnico e saber científico (SILVA, 2011). Promove a articulação entre quatro dimensões: do sujeito com suas experiências, do conhecimento escolar numa ruptura com a lógica disciplinar, interação com/no meio e interação dos professores em trabalho coletivo (NEVES, 2014). Sendo assim, esta modalidade se constitui como uma alternativa de integração curricular para o ciclo de alfabetização.

A integração curricular por meio da interdisciplinaridade se constitui como resistência ao currículo disciplinar. O modelo curricular de Bobbitt traduz-se num desenho de currículo conservador que privilegia saberes correlacionados à formação intelectual. Este modelo assevera a hegemonia e a hierarquização de determinados conhecimentos. A expansão industrial nos EUA tornou necessária a educação das classes populares. A escola organiza seu espaço e tempos como uma empresa, transmitindo conhecimentos que atendam aos interesses de produção da classe dominante. O currículo define “o que” e “para que” ensinar às massas, constituindo-se numa “questão técnica”. Esse modelo de currículo contrapõe-se ao currículo humanista, que visava à formação da elite (SILVA, 2015).

Contra este paradigma conduzem-se processos de produção de currículos que considerem saberes diversos e articulem esses saberes às demandas sociais, a fim de favorecer a equidade no processo de ensino. A reflexão sobre a abordagem integradora do currículo no ciclo de alfabetização contribui para o aprofundamento teórico e das práticas educativas. A fim de romper com o senso comum, a possibilidade de um currículo outro precisa ser fomentada entre os educadores.

De acordo com Brügger (2006) o pensamento ocidental moderno foi forjado seguindo o modelo científico, cujo método consiste na análise detalhada do objeto. Esse processo conduziu à criação das disciplinas científicas que se consolidaram como produção de conhecimento especializado. A disciplinaridade se constituiu como fundamento do ensino superior e posteriormente do ensino escolar. A crescente especialização disciplinar conduziu ao processo de fragmentação do conhecimento e à valorização do saber científico como único possível

A interdisciplinaridade surge no âmbito acadêmico como resistência à fragmentação do conhecimento, pretendendo superar o isolamento disciplinar nas Ciências Humanas e estabelecer convergências entre os diferentes conhecimentos, em torno de problemas comuns. Apesar dos avanços científicos, as crescentes barreiras sociais, étnicas, religiosas, entre outras, provocam questionamentos sobre a eficácia do conhecimento produzido nos moldes da disciplinaridade, para a resolução das demandas do homem (JAPIASSU, 1976).

A fragmentação do conhecimento se contrapõe à concepção de unidade da ciência no homem, que produz ciência, ao mesmo tempo em que se constitui seu objeto de análise. Portanto, a interdisciplinaridade visa à superação do distanciamento entre o saber universitário e a realidade social, de ideias cristalizadas, o surgimento de novas disciplinas e a formação de profissionais com perfil interdisciplinar. A pesquisa é o contexto de origem da

interdisciplinaridade, o que a distingue, por exemplo, da pluridisciplinaridade que tem sua origem no ambiente escolar. (JAPIASSU, 1976).

A excessiva fragmentação do conhecimento passou a ser denunciada como uma anomalia do conhecimento. A hiperespecialização construiu vastos conhecimentos sobre as partes do objeto mundo, porém, desconectados entre si, restritas contribuições trouxeram para a compreensão da totalidade. A vasta e complexa existência do homem e do mundo requer não apenas um, mas diversos conhecimentos. Semelhante à luz que ao traspassar o prisma se desmembra em vários matizes, mas em sua origem encerra sua totalidade (Idem).

Para Fazenda (1995), uma definição única e geral da teoria interdisciplinar não é possível, pois, é necessário considerar a trajetória teórica de cada pesquisador sobre o assunto. No entanto, pontos comuns são apresentados pelos pesquisadores: a necessidade de superação da dicotomia ciência\existência ou objetividade\subjetividade nas ciências, que conduza ao conhecimento da totalidade, ou seja, do eu, do outro e do mundo. O paradigma da verdade é substituído pela noção da transitoriedade da ciência. A interdisciplinaridade se opõe à excessiva especialização, fragmentação do conhecimento, visão unidirecional e que impõe limites às potencialidades do aluno.

Resiste à homogeneidade, pois não existe uma única linguagem científica que traduza o mundo, o conhecimento da totalidade é heterogêneo, construído por meio de diferentes identidades pessoais. Interdisciplinaridade é entendida como ação, desenvolve-se na prática, na sala de aula, por isso, prevê a superação da dicotomia teoria/prática. É comunicação entre as disciplinas, pois a dúvida constante leva à pesquisa, e demanda a articulação dos conhecimentos disciplinares. A interdisciplinaridade se constrói na relação dialógica professor\aluno, uma relação de troca mútua de experiências e saberes. Os aspectos aqui destacados constituem-se como base para o movimento interdisciplinar, correndo-se o risco de o termo configurar-se em mero modismo, caso não sejam considerados na implementação de um projeto interdisciplinar (FAZENDA, 1995).

Interdisciplinaridade consiste na relação de reciprocidade e interação que auxilia no diálogo entre as diferentes disciplinas, porém, é necessário haver intersubjetividade, ou seja, diálogo entre os sujeitos, desta forma poderão ser eliminadas as barreiras entre as disciplinas. Caracteriza-se por constante movimento, incerteza, que possibilita intensas trocas entre especialistas e integração entre as disciplinas envolvidas na busca de melhor compreensão da realidade (FAZENDA, VARELLA, ALMEIDA, 2013).

A organização interdisciplinar do currículo demanda a articulação das disciplinas entre si e do conhecimento escolar com a realidade extraescolar. Para que de fato a

interdisciplinaridade seja efetiva e não apenas um discurso, a ação deve se configurar como ponto de partida. Pensar, fazer, aprender, cooperar, entre outras ações farão com que um currículo interdisciplinar não restrinja o ensino apenas à teorização. A ação pode assumir também o sentido de busca constante pelo conhecimento, perceber que os conhecimentos são contingentes, o que levará a uma constante atitude de pesquisa.

A articulação do conhecimento escolar com a realidade social é uma importante proposta prática de integração curricular no ciclo de alfabetização. As áreas do conhecimento serão relevantes à medida que contribuirão para a compreensão da realidade ou de suas representações. Mesmo que os conhecimentos disciplinares se articulem entre si, mas se distanciem das realidades sociais em que as escolas estão inseridas, descaracterizam a interdisciplinaridade como perspectiva de integração dos currículos. A fim de que a interdisciplinaridade se efetive, os conteúdos curriculares deverão articular-se com o contexto social no qual os alunos e alunas inserem-se.

Outra questão a ser destacada na sistematização da interdisciplinaridade na prática docente é a importância do trabalho coletivo. Em geral, nos anos iniciais do Ensino Fundamental os componentes curriculares são ministrados por apenas um/uma regente¹⁵, as oportunidades de planejamento coletivo entre os/as regentes ficam bastante comprometida dada a falta de tempo reservado para o trabalho coletivo. Além disso, a responsabilidade do trabalho com os/as alunos/as de cada turma repousa sobre o/a professor/a regente. O trabalho interdisciplinar requer articulação entre as/os professoras/professores, entre os anos de escolaridade, a fim de haver articulação dos saberes.

Para Santomé (1998), o princípio global da percepção infantil, postulado pela Gestalt e a posteriori nos pensamentos de Wallon, Piaget e Vigotsky, os quais referem que a percepção da criança parte do global para o específico, fundamenta a globalização na interação entre os campos do conhecimento, a fim de resolver problemas e questões relacionadas a demandas sociais, de integração entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual. Não consiste em ruptura com as disciplinas, mas em comunicação entre disciplinas que interagem e ao mesmo tempo preservam suas especificidades.

Santomé define globalização como uma metodologia específica com a função de organizar o ensino e facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal do sujeito. A correlação entre globalização e interdisciplinaridade constitui-se como fundamento para o

15 Em Armação dos Búzios devido à implementação do 1/3 de planejamento, a fim de os/as regentes estarem em planejamento coletivo, os componentes curriculares Português, História e Geografia são ministradas pelo regente 1, Matemática e Ciências pelo regente 2, Artes e Educação Física por professores/professoras especialistas.

currículo integrado. Nesse sentido, a integração entre os campos do conhecimento e realidade favorecem sua compreensão reflexiva e crítica. O conhecimento interdisciplinar é um processo que favorece a reorganização do saber, visando à construção de um novo conhecimento. Busca a interação e a reciprocidade entre as disciplinas, fundamentando-se nas relações interpessoais. A existência de uma postura interdisciplinar estaria vinculada ainda à relação dialógica entre o conhecimento e a intervenção na prática social, à postura do educador de constante reflexão sobre sua prática e no despertar dos educandos o desejo pela busca e descoberta.

Aspectos importantes destacados sobre a interdisciplinaridade: a) é resistência contra a fragmentação do conhecimento e hiperespecialização disciplinar; b) articulação entre diferentes disciplinas, não pretendendo superá-las; c) origina-se na pesquisa, com foco nas disciplinas científicas e no ensino superior; d) caracteriza-se pela ação; e) visa articulação entre conhecimento sistematizado e demandas sociais; f) tem seu raio de ação estendido para o ambiente escolar; g) sustenta-se por meio do diálogo constante entre professor-aluno e escola-comunidade (CARNEIRO, 1995; FAZENDA, 1995; JAPIASSU, 1976).

Na seção seguinte dar-se-á continuidade a essa discussão no contexto do ciclo de alfabetização. Devido ao caráter integrador desta forma de organização da escolaridade, o currículo e a organização do trabalho pedagógico requerem uma abordagem integradora. Porém, apenas agrupar os três anos que compõe a alfabetização num ciclo único não garante integração em todos os seus aspectos, é necessário que se construa um ambiente integrador que promova a abordagem integradora do currículo.

3.1 - INTEGRAÇÃO DOS SABERES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A legislação educacional no Brasil normatiza que a alfabetização se configura num processo contínuo, composto por um período de três anos letivos, no qual não ocorra a interrupção da trajetória escolar e que promova alfabetização e letramento. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, não se encontra o termo Ciclo de Alfabetização, no entanto, o termo é amplamente utilizado nos documentos formativos do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). Refere-se à continuidade da trajetória escolar, pois se compreende que este é um aspecto da integração curricular no ciclo de alfabetização. Pressupõe-se que estas políticas se sustentam na perspectiva dos ciclos de aprendizagem, pois há agrupamento dos três anos num ciclo único,

indicativo de enturmação por idade, ao menos no 1º ano e de continuidade da trajetória escolar sem reprovação.

Analisar-se-á, o que dizem as DCNEF, os documentos do PNAIC e os Regimentos Escolares de Armação dos Búzios e Guapimirim sobre a abordagem integradora no ciclo de alfabetização. Os artigos 24, 27 e 30 das DNCEF tratam, respectivamente, da integração dos conhecimentos no currículo, da continuidade da trajetória escolar e dos objetivos dos três anos iniciais desta etapa. A leitura conjunta desses artigos e do relatório do Parecer CNE/CEB N° 11/2010 amplia a compreensão da integração nos currículos oficiais. O currículo é organizado por áreas do conhecimento, a fim de superar a fragmentação do conhecimento curricular é proposta a integração dos conhecimentos entre si e destes com o cotidiano dos alunos. A interdisciplinaridade é elencada como perspectiva de integração e os projetos de trabalho como recurso prático de integração dos componentes curriculares (BRASIL, 2010).

A heterogeneidade e o privilégio do agrupamento etário são reconhecidos como importantes fatores a serem considerados no combate à repetência, bem como, a continuidade da trajetória escolar dos alunos no Ensino Fundamental. Porém, se se pretende um progresso contínuo dos alunos, parece contraditório as DCNEF possibilitarem o regime seriado, como forma de organização desta etapa, apesar da organização sequencial dos três primeiros anos. De forma geral, a seriação converge com um padrão estrutural de sociedade excludente e hierarquizante, pois o tempo escolar rígido, a progressão por nível de aprendizado, a fragmentação dos conhecimentos e a homogeneização determinam a trajetória do aluno.

Outro paradoxo se evidencia na leitura do relatório do Parecer CNE/CEB N. 11/2010 quanto à continuidade da trajetória escolar. A enturmação por idade é destacada como alternativa às práticas homogeneizadoras. No entanto, enfatiza-se que a promoção dos alunos deva estar condicionada às suas aprendizagens, a fim de não se converter em promoção automática (Idem). Reconhece-se que o compromisso com aprendizagem é um objetivo fundamental do ensino, especialmente na organização em ciclos, mas vincular a promoção dos alunos às aprendizagens constitui-se numa variação da homogeneidade, contradizendo o perfil inclusivo do currículo, que nada tem que ver com a perspectiva dos ciclos. Esta pesquisa defende que a continuidade da trajetória escolar se dê com base no agrupamento etário e que este fator não se contrapõe à importância das aprendizagens.

O ciclo de alfabetização em Armação dos Búzios prevê a continuidade da trajetória escolar, porém, o Regimento Escolar condiciona a promoção à aprendizagem, não à idade. No 1º e 2º anos os alunos podem ser retidos caso não alcancem o aprendizado relativo aos direitos de aprendizagem de leitura e escrita (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013). Este recurso

demonstra a necessidade de um processo de reestruturação das políticas curriculares, da organização do trabalho pedagógico, da avaliação e formação continuada que favoreça a alfabetização, e ainda, a continuidade da trajetória escolar condicionada à idade de formação.

Na Rede Municipal de Ensino de Guapimirim a promoção ocorre no 1º e 2º anos independentemente da aprendizagem e percentual de frequência. A retenção ocorre apenas no final do ciclo, ou seja, no 3º ano (GUAPIMIRIM, 2011). Com a atualização do Regimento Interno, que está na fase de homologação, está prevista, para o ano de 2018, a retenção a partir do 1º ano, apenas para alunos/as com percentual de frequência inferior a 75% dos dias letivos anuais.

Retomo aqui a discussão em torno da interdisciplinaridade; Apesar de ser proposta nos documentos curriculares e formativos oficiais como prática de integração no currículo do ciclo de alfabetização, algumas questões podem ser elencadas como possíveis entraves à efetivação da interdisciplinaridade: fragmentação dos conhecimentos, ênfase na aquisição dos direitos de aprendizagem como objetivos do processo de alfabetização, nos componentes curriculares obrigatórios e a relativa interação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos prévios dos alunos e das alunas.

Tanto nas DCNEF, quanto nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a interdisciplinaridade é postulada como elemento integrador no currículo do Ciclo de Alfabetização. Na prática as áreas do conhecimento desdobram-se nos componentes curriculares obrigatórios:

A consideração da **interdisciplinaridade** como elemento estruturante do plano curricular no ciclo de alfabetização aponta para a necessidade de planejarmos a organização do tempo sem fragmentar **as áreas de conhecimento** [...]. Pensar em formas alternativas de organizar o ensino é muito importante para a superação da fragmentação entre os conhecimentos oriundos de diferentes **áreas de conhecimento** ainda tão presente em muitas práticas de ensino. Planejar o ensino sabendo que os conhecimentos podem ser tratados de modo articulado e podem ser retomados e aprofundados de um ano para o outro é um passo necessário quando se assume uma perspectiva **interdisciplinar** (BRASIL, 2012, p. 10-11. Grifo nosso).

Em relação à aplicação da interdisciplinaridade na prática pedagógica, os documentos destacam os Projetos Didáticos¹⁶ e as Sequências Didáticas¹⁷ como recursos para a articulação

16 De acordo com os cadernos de formação do PNAIC o trabalho com projetos didáticos visa à integração dos componentes curriculares que compõem as áreas do conhecimento. Apesar de haver tendência para a participação dos alunos na definição do projeto e na construção dos problemas a serem investigados, com base em situações concretas, mediados por professores e professoras, o objetivo é viabilizar a integração dos componentes curriculares obrigatórios por meio da interdisciplinaridade. (BRASIL, 2012).

entre os componentes curriculares. É importante destacar que um currículo interdisciplinar visa à articulação entre as disciplinas com o intuito de responder às questões do cotidiano. Nesse sentido, as disciplinas não são um instrumento-fim, mas um meio para a aquisição de saberes úteis para as práticas sociais (JAPIASSU, 1976).

As orientações dos cadernos de formação do PNAIC tratam a interdisciplinaridade como recurso de superação da fragmentação disciplinar e possibilidade de integração dos componentes curriculares com os saberes discentes. Esse fazer interdisciplinar é realizado com fundamento na articulação dos componentes curriculares, na apropriação dos direitos de aprendizagem e na integração dos demais componentes curriculares à Língua Portuguesa, com o objetivo de promover alfabetização e letramento até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015).

A integração dos saberes se apresenta como característica intrínseca dos currículos no Ciclo de Alfabetização. Nesse processo, integram-se os tempos escolares aos tempos/ritmos de vida/aprendizagem, os conhecimentos entre os anos do ciclo e os conhecimentos escolares, numa perspectiva interdisciplinar, a fim de atender aos diferentes tempos e espaços que compõem a alfabetização e que superem a fragmentação curricular (RAMOS, 2013 e FETZNER, 2007). As DCNEF, o Regimento Interno de Guapimirim e o Regimento Escolar de Armação dos Búzios apontam para a organização curricular por áreas do conhecimento e para a interdisciplinaridade como abordagem de integração dos saberes.

A integração curricular como alternativa ao currículo disciplinar pretende o deslocamento da ênfase nos conhecimentos disciplinares como um fim em si mesmo, para a utilização dos mesmos como recursos para a elucidação de problemas vinculados às práticas sociais dos alunos. Integram-se as experiências, os conhecimentos, as relações interpessoais e interinstitucionais (RAPOSO, 2013; BEANE, 2003).

A crítica à fragmentação dos conhecimentos se dá pela referência excessiva aos componentes curriculares obrigatórios e pouca ou nenhuma referência aos conhecimentos da parte diversificada e dos temas transversais na composição dos currículos. As DCNEF elencam como conhecimentos curriculares os três eixos supracitados em interação com os conhecimentos que alunos e alunas trazem de seu contexto histórico-cultural. No entanto, a interdisciplinaridade é apresentada como recurso de interação apenas entre os componentes curriculares obrigatórios e as vivências sociais dos alunos e das alunas.

17 As sequências didáticas são conjuntos de aulas que se desdobram em torno de temas elencados a partir de projetos didáticos. Variam conforme o tempo de duração e a complexidade dos temas trabalhados nos projetos (BRASIL, 2012).

As práticas curriculares das redes de ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim convergem com os documentos curriculares oficiais ao enfatizarem os componentes curriculares obrigatórios. Os direitos de aprendizagem referem-se a esses conhecimentos, mas a apropriação de conhecimentos da parte diversificada e dos temas transversais, que não estão explícitos nos documentos curriculares e nos direitos de aprendizagem, também devem ser oportunizados a alunos e alunas. Além disso, a apropriação de conhecimentos outros, que ultrapassem as prescrições curriculares oficiais, também se configuram como direitos discentes e precisam ter protagonismo nos currículos, a fim de prover sentido para as aprendizagens.

A ênfase nos direitos de aprendizagem e nos componentes curriculares obrigatórios demonstra que o enfrentamento à fragmentação dos conhecimentos é parcial. Defender a interdisciplinaridade nessa perspectiva é, mesmo que de forma indireta, ratificar o pensamento de que existem conhecimentos mais importantes do que outros, que uns devem ser amplamente promovidos, enquanto outros subalternizados ou até mesmo invisibilizados. Promover a interação dos conhecimentos escolares com as práticas sociais envolve um currículo flexível, no qual conhecimentos diversos possam circular em prol da resolução de problemas elencados, a partir do diálogo aluno-docente-escola-comunidade.

A interação entre conhecimentos escolares e saberes prévios discentes é um processo que de fato precisa ser implementado nas práticas de ensino do ciclo de alfabetização. Geralmente os temas do cotidiano são elencados com a participação parcial de alunos e da comunidade. Uma maior participação de alunos, alunas e comunidade na construção curricular, na seleção de quais conhecimentos estarão presentes na escola é a forma mais coerente para a interação defendida e pretendida no ciclo de alfabetização. Esta interação pode ocorrer por meios diversos, entre eles, pela consulta à comunidade na definição do planejamento curricular. Neste contexto a interdisciplinaridade seria mais efetiva. Outra possibilidade é a utilização em alguns momentos da integração curricular com base nos interesses dos alunos.

Acredita-se que a pesquisa de campo auxiliará na compreensão de cada um desses aspectos nas práticas curriculares dos docentes dessas redes de ensino. Sobretudo, como ocorre a articulação dos componentes curriculares obrigatórios, as intenções docentes de integração dos saberes curriculares entre os anos do ciclo de alfabetização e as iniciativas de integração entre o conhecimento escolar e a realidade social? O capítulo 5 tratará das contribuições da pesquisa de campo para este estudo. O próximo capítulo traz o cenário do ciclo de alfabetização nas redes de ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim.

4. AS REDES DE ENSINO DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS E GUAPIMIRIM EM NÚMEROS: O CENÁRIO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Nesse capítulo será apresentada a caracterização das Redes Municipais de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim, em especial, o ciclo de alfabetização. Os dados constantes nessa análise serão matrículas, quantitativo de professores, promoções, retenções, unidades escolares, indicadores educacionais e a organização do trabalho pedagógico. O levantamento abrangerá os anos de 2011 a 2016, pois, há dados com apresentação bianual por estarem vinculados à aplicação da Prova Brasil. Visto que em 2013, os municípios aderiram ao PNAIC, o objetivo deste levantamento é analisar o panorama da alfabetização na organização da escolaridade em ciclo. Antes da análise dos dados educacionais far-se-á breve análise de conjuntura socioeconômica dos dois municípios.

4.1. O CICLO ÚNICO DE FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUAPIMIRIM

Guapimirim pertence à Região Metropolitana do Estado. Em 2010, a população do município era de 51.483 habitantes, a estimativa é que a população em 2017 seja de 57.921 pessoas, o que representa um crescimento de 12,5%. O PIB per capita em 2014, equivalia a R\$ 13.756,22, porém a renda média mensal é de R\$ 2.005,83. O município possuía em 2010, IDHM igual a 0,689, considerado um índice médio e que o colocava apenas em 15º posição em relação aos demais municípios da região. De janeiro a setembro de 2017, as receitas para a educação guapiense somaram R\$ 22.636.103,68.

A Rede Pública Municipal possui 33 unidades escolares, 11 creches e 22 escolas de Ensino Fundamental e EJA. O total de matrículas foi de 8.016, destas 3.489 são dos anos iniciais, sendo 2.047 alunos e alunas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. No total, o corpo docente possui 396 profissionais, 383 são efetivos por concurso público, 145 atuam nos anos iniciais. Dezoito estabelecimentos de ensino ofertam o ciclo de alfabetização, contando com um total de 98 turmas. Em suma, os números indicam que anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) correspondem a 81,8% dos estabelecimentos de ensino, a 36,6% dos profissionais de ensino, a 25,5% das matrículas e a 40,2% das turmas.

A organização da escolaridade em ciclos na Rede Municipal de Ensino de Guapimirim remonta ao ano de 2001. Por meio do Decreto N°. 425 de 10 de abril de 2001 foi

implementado o Ciclo Único, que abrangia do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do ciclo era evitar a reprovação nos dois primeiros anos e superar a fragmentação dos conhecimentos curriculares (GUAPIMIRIM, 2011 e 2001). Os três primeiros anos foram denominados primeiro ciclo ou Ciclo Único de Formação, enquanto o 4º e 5º ano compreendiam o segundo ciclo (SOARES, 2013). Portanto, o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental já estavam organizados em ciclos quando o município aderiu ao PNAIC.

O Regimento Escolar remonta ao Decreto N°. 425 ao referir-se à progressão contínua no 1º e 2º anos do Ciclo Único de Formação¹⁸, ou seja, não há retenções nos dois primeiros anos. A partir do 3º ano são estabelecidos critérios de promoção, que são 75% de frequência e notas superiores a 5,0 pontos (GUAPIMIRIM, 2011). Esses fatores sugerem uma mudança de postura no processo avaliativo e, por conseguinte, na forma de progressão entre os anos do Ciclo Único de Formação. A tabela abaixo apresenta alguns números entre os anos de 2011 a 2016, tendo como referência o 3º ano.

Tabela 6 – Percentuais de reprovação, aprovação¹⁹, abandono escolar e distorção idade-série no 3º ano entre os anos de 2011 a 2016 - Guapimirim/RJ

Ano	Reprovação	Aprovação	Abandono	Distorção Idade-Série
2011	16,2	82,5	1,3	41
2012	12,5	86,6	0,9	39
2013	14	85,4	0,6	39
2014	24	74,9	1,1	34
2015	22,5	76	1,5	30
2016	23,1	76,3	0,6	27

Fonte: Levantamento do autor.

18 O Decreto N°. 425 denomina os primeiros três anos do Ensino Fundamental como “ciclo único do primeiro segmento do ensino fundamental” ou apenas “ciclo único” (GUAPIMIRIM, 2001, p.2). Porém, o Regimento Interno denomina aquela etapa como “Ciclo único de Formação” (GUAPIMIRIM, 2011, p.27). Ambos os termos se referem aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, porém utilizou-se o termo Ciclo Único de Formação, pois a maioria das citações se refere ao Regimento Interno.

19 Em Guapimirim os processos de continuidade ou interrupção da trajetória escolar no Ensino Fundamental são chamados, respectivamente, de promoção ou retenção nos dois primeiros anos e aprovação e reprovação a partir do 3º ano.

As reprovações decresceram 2,2% entre os anos de 2011 a 2013, mas aumentaram entre 2013 a 2016, sendo em média de 18,7%. As aprovações tiveram um percentual médio de 80,2%. No abandono escolar a média foi de 1,0%. Houve significativa redução na taxa de distorção idade-série, que decresceu 14% no período pesquisado. A redução nos índices de abandono e distorção idade-série demonstram que a implementação do Ciclo Único de Formação trouxe avanços significativos em relação à permanência dos alunos na escola. Quanto ao aumento dos índices de reprovação e a redução nos percentuais de aprovação entre os anos de 2013 a 2016, é possível que haja relação com a não retenção no 1º e 2º anos, que ocorreu a partir do ano de 2013.

Esses dados mostram que o Ciclo Único de Formação na Rede Municipal de Ensino de Guapimirim tem diante de si o desafio de associar a permanência na escola e qualidade do ensino. Ampliar os tempos e as possibilidades de aprendizagem, articular o conhecimento escolar com a realidade social, reconhecer que as aprendizagens são heterogêneas e que ocorrem no decorrer do desenvolvimento humano, garantir a formação continuada em serviço de todo corpo docente e implementar um processo de avaliação diagnóstico e formativo, que se desloque da mensuração/classificação para a valorização das aprendizagens. Pois, aquele modelo avaliativo não parece coerente com o perfil inclusivo da escolaridade em ciclos.

É preciso avançar na organização do trabalho pedagógico por meio da elaboração de uma proposta contextualizada às características dos ciclos. Promover amplo debate com professoras e professores sobre os objetivos da alfabetização, em conjunto com representantes de pais e responsáveis é um caminho possível. O estabelecimento de comissões de trabalho, fóruns de discussão, seminários sobre a alfabetização, com a finalidade de produção teórica sobre o ciclo de alfabetização no município, poderá contribuir com a criação de políticas públicas, que não se diluam com as mudanças partidárias, na gestão da Secretaria de Educação. Valorizar o corpo docente, efetuando melhorias nas condições de trabalho e implantar 1/3 do tempo da carga horária para planejamento e formação em serviço.

Outro problema estrutural é a relação de alunos por turma, o Parecer CNE/CEB n. 8/2010 recomenda a relação de 24 alunos por turma e por professora, a fim de que haja aprendizagem de qualidade. Porém, a Resolução SME N.º. 2/2013 recomenda a relação de 25 alunos por turma, sendo que esse número cai para 20 alunos se na turma houver dois alunos com necessidades educacionais especiais. De 2012 a 2016, em 11 das 18 unidades escolares que oferecem o ciclo de alfabetização a média de alunos por turma ultrapassou os 25, chegando a superar a média de 30 alunos. Comparando a média de alunos por turma com o

percentual de reprovações, foi possível constatar que das oito escolas com os maiores índices de reprovação, cinco possuem média de alunos por turma superior ao estabelecido.

Uma das possibilidades para a redução dos percentuais de reprovação seria a mudança nas concepções de ensino e avaliação. A meta 5 do Plano Municipal de Educação é: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (GUAPIMIRIM, 2015, p.22). Alfabetizar 100% dos alunos requer mudanças de paradigmas, sobretudo, na visão de professoras, professores, gestores e equipe técnico-pedagógica a respeito do modo como as crianças aprendem, bem como no processo avaliativo. Ambos deverão articular-se com uma concepção de desenvolvimento humano contínuo, ininterrupto e que ocorre ao longo de toda a vida.

Não será coerente com esta meta reprovar de 23,1% dos alunos no 3º ano, pois a reprovação resultará no não atingimento da meta. Por outro lado, defender a continuidade da trajetória escolar não significa, sob nenhuma hipótese, a defesa do descompromisso com a aprendizagem como dizem as DCNEF. Considerar que a aprendizagem é contínua, que se processa de forma heterogênea, em associação com a realidade, que a avaliação deve ter caráter formativo e emancipatório, servindo para reorganizar as práticas docentes são alguns fatores necessários para romper com a cultura da reprovação.

A fim de atingir a meta de 100% de alfabetização é preciso considerar as aprendizagens, valorizar os avanços de alunos e alunas e considerar seus diferentes níveis de aprendizagens não como problemas, mas como características inerentes ao processo de desenvolvimento. A continuidade da trajetória escolar, não a reprovação está em concordância tanto com o desenvolvimento humano quanto com a meta 5 do Plano Municipal de Educação. É fato que há crianças que chegam ao 3º ano sem terem assimilado determinados conhecimentos relativos à leitura e escrita, porém, ao invés de reprova-las deveriam ser estabelecidos espaços para ampliação das aprendizagens. Em geral, o processo de reprovação penaliza o/a discente ao desconsiderar as aprendizagens alcançadas. Além disso, é preciso considerar que o aprendizado ocorre em interação com os pares da mesma faixa etária.

4.2. O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS

No ano de 2010, a população de Armação dos Búzios era de 27.560, em 2017, estimava-se em 32.260 habitantes, um crescimento de 17%. O PIB per capita em 2014 equivalia a R\$ 130.762,60. O município possuía em 2010 IDHM igual a 0,728, que o coloca

na 5ª posição entre os municípios da região da Baixada Litorânea. De janeiro a agosto apenas as receitas do FUNDEB somaram R\$ 16.714.997,70. A Rede Pública Municipal possui 22 unidades escolares que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

O total de matrículas em 2016 foi de 7.220, apenas nos anos iniciais foram 2.910. O total de docentes em 2016 foi de 673, destes, 208 atuavam nos anos iniciais. Dez estabelecimentos de ensino ofertaram o ciclo de alfabetização, que contava um total de 85 turmas. Os dados demonstram que o ciclo de alfabetização contém 45% dos estabelecimentos de ensino, 31% dos profissionais de ensino, 24% das matrículas e 49% das turmas. No ano de 2012 a Secretaria Municipal de Educação aderiu ao PNAIC e os três primeiros anos do Ensino Fundamental foram agrupados formando o ciclo de alfabetização. No ano de 2013, o ciclo de alfabetização foi implementado em toda a Rede Municipal de Ensino.

De acordo com a Proposta Referencial, para a implementação do ciclo de alfabetização a concepção de currículo adotada articula as experiências escolares, as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. O currículo é organizado por áreas do conhecimento. O documento diz que o processo avaliativo envolve as avaliações formativa, diagnóstica e externa. E que as áreas do conhecimento se articulam numa perspectiva em espiral, o que permite que haja retomada dos conhecimentos no decorrer dos anos que compõem o ciclo de alfabetização (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013). Na tabela abaixo serão apresentados dados referentes a retenções, promoções, abandono e distorção idade-série entre os anos de 2011 a 2016. No ciclo de alfabetização de Armação dos Búzios a progressão da trajetória escolar é denominada promoção e, a interrupção desse processo, retenção.

Tabela 7 – Percentuais do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em Armação dos Búzios entre os anos de 2011 a 2016

Ano	Retenção			Promoção			Abandono			Distorção Idade-Série		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
2011	25,1	21,2	18,6	74,0	77,9	79,8	0,9	0,9	1,6	20	33	39
2012	21,8	19,0	14,4	76,8	78,7	84,9	1,4	2,3	0,7	23	34	39
2013	18,7	11,2	9,6	79,8	88,3	90,2	1,5	0,5	0,2	27	33	39
2014	11,0	7,9	12,1	88,1	90,7	87,2	0,9	1,4	0,7	18	36	36
2015	18,1	10,8	16,4	80,9	88,6	83,1	1,0	0,6	0,5	12	23	43
2016	16,7	10,9	12,6	82,4	88,7	86,4	0,9	0,4	1,0	14	21	33

Fonte: Levantamento do autor.

Até o ano de 2012, a organização da escolaridade foi seriada do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. É possível notar redução nos percentuais de retenção e distorção idade-série e elevação nos índices de promoção, já a partir do ano de 2013. Apesar da implementação do ciclo de alfabetização, a retenção continua sendo praticada desde o 1º ano. A partir de 2013 houve redução nos percentuais de retenção em todos os anos do ciclo de alfabetização. O mesmo também não ocorreu com a distorção idade-série, que teve redução apenas no 1º ano. Os números demonstram que a implementação do ciclo de alfabetização favoreceu a continuidade da trajetória escolar, embora se pratique a retenção em todos os anos do ciclo.

O percentual de retenção do 3º ano no Brasil tem se mantido em torno dos 12,4% nos últimos 5 anos. Em 2013 e 2014 os percentuais de retenção da rede municipal ficaram abaixo desse percentual. Algumas medidas podem ser elencadas como contribuintes para a redução dos índices de retenção e melhoria da qualidade do ensino. Uma delas foi à redução do quantitativo de alunos por turma. A média de alunos por turma no ciclo de alfabetização permanece bem abaixo da relação de 24 alunos por turma e por docente estabelecida pelo Parecer CNE/CEB n. 8/2010. De 2012 a 2016, as maiores médias no 1º, 2º e 3º ano foram respectivamente, 21,4; 26; 22,3. Em geral, cada aluno/a com necessidades educacionais especiais diminui três vagas na turma.

Outra medida importante é a garantia de 1/3 da carga horária docente para atividades de planejamento individual e coletivo. No ano de 2014, a Rede Municipal de Ensino dividiu a docência dos componentes curriculares obrigatórios entre dois regentes, os/as regentes 1 com componentes Português, História e Geografia e os/as regentes 2, com os componentes Matemática e Ciências. Essa medida foi tomada a fim de possibilitar o planejamento coletivo quinzenal de regentes dos mesmos componentes. Encontros coletivos com todos os regentes são realizados, mas não com a mesma frequência. A formação em serviço ocorre nas unidades escolares a cada quinzena, além das formações oferecidas pela Coordenação do Ciclo de Alfabetização, também quinzenais.

A adesão da Rede Municipal de Ensino ao PNAIC tem como meta principal “alfabetizar todas as crianças, **sem exceção**, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, quando elas completam oito anos de idade” (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013, p. 4, *Grifo nosso*). Parece contraditório com este objetivo a retenção de alunos e alunas desde o 1º ano do ciclo de alfabetização, ainda que esta prática se apresente como excepcional. A fim de entendermos os fundamentos desta política, é necessário considerar que a palavra chave do ciclo de alfabetização, na perspectiva do PNAIC, é alfabetizar, não formar todas as

crianças. A formação é um processo que demanda mais de três anos e não se restringe a essa fase da escolarização.

A Proposta Referencial define a concepção de sujeito alfabetizado como aquele que com autonomia é capaz de ler, escrever e produzir textos que circulam em diferentes esferas sociais. Além da apropriação de aprendizagens básicas de leitura e escrita, o desenvolvimento de diversas formas de expressão também deve ser assegurado no ciclo de alfabetização. Outro ponto importante é que a progressão nesta etapa possui três dimensões:

...**progressão das aprendizagens**, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças, **progressão do ensino**, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo e, **progressão escolar**, relacionada ao avanço da criança nos anos de escolaridade.

Os alunos do 1º e 2º Anos do Ciclo de Alfabetização progredirão em sua trajetória escolar, exceto quando não alcançarem o mínimo de 75% de frequência no total de dias letivos ou quando, excepcionalmente, não apresentarem progressão contínua das aprendizagens ao longo do ano, considerando os direitos de aprendizagem... (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, p.11, 2013a, *Grifo nosso*).

A partir destes fatores far-se-á análise crítica das práticas de retenção a partir do 1º ano. A ênfase no alfabetizar coloca em segundo plano a perspectiva de formação que deve estar presente no ensino em todas as etapas da Educação Básica. Destaque-se que a avaliação das aprendizagens engloba a avaliação formativa, que “compara o estudante com ele mesmo, ao considerar seu processo, por isto **encoraja-o e não o pune**” (Idem, p. 10, *Grifo nosso*). Nessa perspectiva parece estranho a prática da retenção, que desconsidera que todos os alunos e alunas aprendem em diferentes ritmos e as aprendizagens obtidas no decorrer do ano letivo.

Dois modelos em disputa influem sobre as políticas e práticas educacionais no Brasil. O primeiro modelo, que se fundamenta numa visão de homem e sociedade, alinhada com princípios de homogeneidade, padronização, classificação e exclusão, subsidiam, em geral, a proposta de ensino que tende à reprovação de alunos e alunas, vistos como os menos capazes ou que não “aprendem” determinados conteúdos nos tempos pré-fixados pelo Sistema. O segundo modelo fundamenta-se em princípios de heterogeneidade, flexibilidade, inclusão e democratização, não converge, sob nenhum aspecto ou justificativa, com a retenção como uma “vantagem pedagógica”. Mas que todas as crianças são capazes de aprender e de fato aprendem em tempos distintos, cabendo à escola adequar-se a essa realidade e prover meios para que alunos e alunas fossem atendidos em suas especificidades.

Na proposta referencial para a implementação do ciclo de alfabetização na Rede Municipal de Armação dos Búzios, as disputas e as relações de poder entre concepções de

educação liberal/conservadora e concepções progressistas vão se delineando com o passar das linhas do documento, a citação a seguir é um dos exemplos “Para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância” (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013a, p. 14). Talvez a revisão da proposta, agregando à mesma a ênfase na formação e não apenas no alfabetizar, minimize essas contradições.

Na perspectiva de formação o ciclo de alfabetização fundamenta-se no princípio da continuidade do desenvolvimento humano, na potência das inter-relações entre alunos e alunas da mesma faixa etária, na heterogeneidade das aprendizagens e na compreensão de que a retenção é um construto político, cujas bases resumem-se na mensuração, na padronização e na classificação. Se o princípio da continuidade é elencado na Proposta Referencial, as três dimensões da progressão no ciclo de alfabetização deverão convergir com este princípio. Será necessário considerar que as aprendizagens são heterogêneas e não passíveis de serem mensuradas. Na seção seguinte retomaremos esse tópico, sugerindo práticas pedagógicas nesse contexto.

4.3. O TRABALHO PEDAGÓGICO E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ambas as Redes Municipais organizam o ensino por meio de currículos, que enfatizam os componentes obrigatórios da Base Nacional Comum. Ainda que as orientações curriculares apresentem a necessidade da integração dos conhecimentos escolares com a realidade social, a preeminência dos conteúdos obrigatórios acaba por subalternizar conhecimentos outros, que se valorizados poderiam contribuir de forma significativa para a apropriação dos conhecimentos, inclusive de leitura, escrita e operações matemáticas, aos quais é atribuída maior relevância.

A rigidez do currículo disciplinar envolve tanto a prescrição de conteúdos como a definição de um tempo homogêneo para a aquisição das aprendizagens. Se alunos e alunas não se apropriarem destes conhecimentos dentro do tempo predefinido, não resta ao Sistema senão a retenção. Nesse caso, os avanços obtidos no ano letivo são desprezados, pois, os alunos terão que repetir todo o conteúdo já visto no ano anterior, não apenas aqueles não consolidados. Esse processo pode se repetir por dois ou três anos no mínimo, o que em geral, resulta em distorção idade-série ou até em evasão escolar. Este cenário destoa com a

organização escolar por ciclos, pois uma das finalidades deste modelo é a ampliação do tempo escolar, a fim de atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos e alunas.

Como supracitado, em Guapimirim, a regência das turmas do ciclo de alfabetização é realizada apenas por uma professora. Não há professores de Educação Física e Artes nesta etapa, estas áreas do conhecimento podem ser ministradas pela professora regente, como acontece com Artes. A organização do trabalho pedagógico converge com a didática tradicional, a maioria das atividades é realizada na sala de aula, as aulas expositivas ocupam a maior parte do tempo, as experiências com projetos, ludicidade e espaços outros de aprendizagem precisam ser mais explorados. Em Armação dos Búzios apesar da regência compartilhada entre duas professoras não se notam diferenças expressivas em relação a essa dinâmica.

Nesta Rede de Ensino mais do que naquela, enfatiza-se o trabalho com projetos e sequências didáticas. No entanto, os projetos quando são elaborados pela unidade escolar tem pouca ou nenhuma participação dos alunos. Em geral, a estrutura do projeto – tema, problema, questões e estratégias são determinados pelas regentes. Em Armação dos Búzios um recurso que tem sido valorizado e que em Guapimirim urge avançar é o Horário de Planejamento Coletivo. No primeiro município, este momento poderá ser utilizado como espaço de formação em serviço, sobretudo para aprofundamento teórico dos ciclos e da aprendizagem de crianças. O segundo terá que garantir 1/3 da carga horária para planejamento, o que até o momento se restringe a irrisórios 30 minutos diários.

Cada município, em suas especificidades, precisa avançar na organização do trabalho pedagógico, a fim de ultrapassar o caráter tradicional de suas práticas e adotar linhas de trabalho que considerem a heterogeneidade das aprendizagens. Para que isso ocorra será necessário que o corpo docente se aproprie da proposta da organização em ciclos, que é oportunizar a todas as crianças o acesso ao conhecimento em seus diferentes tempos de formação e ritmos de aprendizagens. Em Guapimirim é necessária a implementação de tempo para planejamento coletivo entre as professoras do ciclo de alfabetização.

Outro fator que necessita ser considerado é que um processo de reorganização curricular que não foi efetivado em Guapimirim e Armação dos Búzios. O que houve foi o alinhamento dos currículos com a proposta do PNAIC, de referenciar as aprendizagens por meio dos direitos de aprendizagem. Em ambos os Sistemas de Ensino mantiveram-se as mesmas matrizes curriculares, que organizam conteúdos e habilidades para cada ano do ciclo de alfabetização, que em geral, não são retomados nos anos seguintes. Apesar da organização dos três anos de alfabetização em sequência, a integração do currículo não se efetiva, pois, há

fragmentação dos conhecimentos, que não se articulam entre os anos, entre si e com os conhecimentos extraescolares e, ainda, há segmentação dos tempos no currículo.

A grande lacuna deste processo é a descontinuidade da trajetória escolar (retenção/reprovação) de alunos e alunas que não se apropriam dos conhecimentos predefinidos para a progressão. Na Rede Municipal de Ensino de Armação dos Búzios este processo é mais latente, pois, a retenção se inicia a partir do 1º ano de escolaridade, excepcionalmente, por infrequência ou não consolidação de direitos de aprendizagem. Em 2018, na Rede Municipal de Ensino de Guapimirim haverá a possibilidade de retenção a partir do 1º ano caso o mínimo de 75% de frequência não seja atingido.

Alfabetizar todas as crianças é um objetivo desejável, se se pretende que a educação e o ensino sejam inclusivos e democráticos. A implementação do ciclo de alfabetização poderá contribuir para a alfabetização e formação de todas as crianças. A escolarização deverá contribuir inclusive para o desenvolvimento dos alunos. Esse processo envolve conhecimentos diversos, que não se restringem aos conteúdos obrigatórios. Tão importante quanto à apropriação de conhecimentos matemáticos, de leitura, escrita, produção de textos, são as crianças aprenderem a pensar, a se comunicar, ouvir, dialogar, respeitar, cooperar, compartilhar, entre outros. Conhecimentos que são fundamentais para o bem viver e que ultrapassam os limites dos direitos de aprendizagem.

A fim de convergir com a meta de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização, e contribuir para o desenvolvimento e a formação de todas as crianças, faz-se necessário que, ambas as Redes de Ensino, insiram o ciclo de alfabetização numa perspectiva inclusiva e democrática. Alguns passos poderiam ser dados nesse sentido, entre eles: um processo de reorganização curricular que integrasse os conhecimentos escolares à realidade social dos alunos, que articulasse esses conhecimentos entre si e os anos do ciclo; a integração dos tempos escolares aos tempos de vida, o que implicaria em ruptura com a cultura da retenção/reprovação. Mudanças que serão possíveis a partir do aprofundamento teórico e do debate a respeito dos fundamentos dos ciclos e do desenvolvimento humano.

A vontade política também é importante para as mudanças estruturais necessárias. A fim de atender a todos os alunos e alunas, inclusive os que não atingirem os objetivos propostos para cada ano. Numa proposta de continuidade da trajetória escolar, condicionada à idade de formação e à interação com o grupo, há a necessidade de recursos estruturais e pedagógicos para aqueles. Um exemplo desse tipo de proposta é o da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre com a Escola Cidadã, de 1989 a 2004. Dentre as mudanças implementadas encontra-se a organização do ensino por meio de Complexos Temáticos.

Nessa proposta os conhecimentos curriculares são definidos por meio de pesquisa socioantropológica²⁰ com a comunidade e os conteúdos definidos a partir dos interesses dos alunos (KRUG, 2006).

Os Complexos Temáticos articulam os conhecimentos curriculares por meio dos eixos socioantropológico, que promovem o reconhecimento das relações sociais e cultura presente na comunidade. Sociopsicopedagógico, que apresenta a relação dialética do indivíduo com o conhecimento e o meio. Epistemológico, que propõe uma perspectiva interdisciplinar e o filosófico, que subsidia o entendimento que o tempo e o espaço desta escola são distintos da escola seriada (Idem). Outras mudanças implementadas foram as professoras itinerantes, que compartilham a responsabilidade das turmas com as professoras regentes, os Laboratórios de Aprendizagem, para auxiliar alunos e alunas com dificuldades na aprendizagem e as Salas de Integração e Recursos, para atender alunos e alunas com transtornos ou deficiências (XAVIER, 2008).

Traçou-se um breve perfil das Redes de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim, cujos pontos positivos são: coordenadoras de estudo da SME designadas para acompanhamento do trabalho docente; as formações do PNAIC foram mantidas, o que possibilitou espaços de diálogo coletivo entre as professoras. Em Guapimirim as escolas possuem Salas de Leitura com dinamizadoras que realizam trabalho extraclasse com os alunos. Em Armação dos Búzios o Plano de Acompanhamento da Aprendizagem permitiu que a responsabilidade da avaliação fosse compartilhada, porém, há a necessidade de avançar em relação às bases da organização em ciclos, sobretudo, as que já foram citadas, a fim de a proposta ser de fato implementada.

A próxima etapa da pesquisa será a atividade de campo que foi realizada no contexto de três unidades escolares, com o objetivo de levantar informações sobre as práticas de integração curricular nos três anos do ciclo de alfabetização. Esta etapa foi composta da análise dos planejamentos e entrevista semiestruturada com um professor e duas professoras do ciclo de alfabetização, das Redes Municipais de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim.

20 A pesquisa socioantropológica é realizada anualmente com a comunidade escolar a fim de se levantar as demandas e leituras de mundo. Por meio deste levantamento são definidos os temas relevantes para a comunidade, o foco do Complexo Temático, princípios de cada área, a elaboração do plano de trabalho para cada ciclo, planejamento coletivo, a seleção de ideias a serem trabalhadas, linhas de ação coletivas, a construção de parcerias com outras instituições governamentais ou comunitárias e a problematização dos trabalhos realizados (KRUG, 2006, p.61-63).

5. INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA: TRILHAS NOS PLANOS E NAS FALAS DOCENTES?

As prescrições curriculares das Redes de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim alinham-se com um desenho de currículo por áreas do conhecimento. Apesar das referências à articulação dos saberes, percebe-se que as orientações curriculares municipais parecem superficiais. Buscaram-se, com a pesquisa de campo, elementos para aprofundar o conhecimento sobre a integração curricular no ciclo de alfabetização nestas Redes de Ensino. Para este fim, foram analisados três planejamentos de aula, além de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e um professor, todos alfabetizadores.

Os planejamentos²¹ de aula e as entrevistas forneceram informações importantes, considerando as especificidades da pesquisa, cuja maior parte envolveu o estudo bibliográfico e documental. A pesquisa de campo levou cerca de quatro meses, considerando tanto a análise dos planejamentos como a realização das entrevistas. Cabe ressaltar que os participantes das entrevistas são profissionais que mantêm relação de trabalho com o autor. As professoras de Guapimirim atuam em duas escolas distintas e cujas práticas foram acompanhadas profissionalmente, por ocasião da função de supervisor escolar, por cerca de três anos. Outras duas professoras de Armação dos Búzios também foram convidadas para participarem da pesquisa, porém apenas o professor que atuou no ciclo de alfabetização o respondeu.

A metodologia utilizada foi a perspectiva hermenêutico-dialética, por ser uma abordagem que considera a realidade social e a história humana como cenário para a construção de pensamento e análise dos objetos pesquisados. Visa à compreensão da realidade e de seus fenômenos, bem como a crítica desses processos, ou seja, a compreensão das contradições neles existentes (MINAYO, 2014). Foi realizada a análise dos materiais da pesquisa de campo considerando esses fatores: compreender o contexto histórico, a realidade e perceber contradições existentes nas práticas das professoras e do professor investigados.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa e das escolas pesquisadas, foram utilizados nomes fictícios para a identificação. Os participantes da pesquisa foram assim identificados: Miguel é o professor de Armação dos Búzios; as

21 Na Rede Municipal de Ensino de Guapimirim o planejamento é requisitado ao corpo docente, porém a SME não provê tempo para planejamento coletivo. O mesmo ocorre de forma individual tendo as/os regentes apenas 30 minutos diários para esta atividade na escola. Na Rede Municipal de Ensino de Armação dos Búzios foi destinado, desde 2013, 1/3 da carga horária docente semanal para planejamento coletivo nas unidades escolares e planejamento individual em local de livre escolha.

professoras de Guapimirim são Ana e Liza. As escolas foram identificadas com as letras gregas: Alfa é a escola de Armação dos Búzios e as duas escolas de Guapimirim são Beta e Gama.

5.1. INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE EM ARMAÇÃO DOS BÚZIOS

A implementação do ciclo de alfabetização na Rede Municipal de Armação dos Búzios iniciou-se no ano de 2013, em decorrência da adesão ao PNAIC. Até então, a escolaridade foi organizada de forma seriada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. É importante destacar que os demais anos continuam organizados em séries. O ciclo de alfabetização foi implementado com o objetivo de definir uma sequência de três anos ou seiscentos dias letivos destinados, sobretudo à aquisição da leitura, da escrita e dos demais saberes pertencentes às áreas do conhecimento (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013a).

Antes do ciclo de alfabetização o currículo visava atingir objetivos e habilidades propostas na matriz curricular. Com o ciclo, o currículo passou a valorizar a articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes dos alunos. Segundo as orientações do PNAIC, esta articulação ocorre por meio do trabalho interdisciplinar. Uma das propostas decorrentes da implementação do ciclo de alfabetização, com vistas à progressão do ensino, foi a reestruturação da proposta curricular municipal, tendo os direitos de aprendizagem como referência (Idem). Esta proposta foi efetivada com a atualização do Regimento Escolar e a inserção dos artigos 109 a 113, que tratam do ciclo de alfabetização (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013b).

A reestruturação curricular não alterou a forma de organização do currículo, que continuou a ser por áreas do conhecimento, mas substituiu os objetivos e habilidades de cada área do conhecimento e eixos pelos direitos de aprendizagem, que passaram a balizar o trabalho pedagógico e deveriam promover a retomada dos saberes no decorrer dos três anos do ciclo de alfabetização:

Ressalta-se que o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento não será esgotado em um único momento da escolaridade, mas pensado numa perspectiva em espiral, ou seja, os temas são retomados e ampliados ao longo dos anos de escolarização. Assim, a maioria dos direitos de aprendizagem deverá ser abordada nos anos 1, 2 e 3, sendo introduzidos, aprofundados e consolidados ao longo dos anos do ciclo de alfabetização; retomados e ampliados em todo o ensino fundamental (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, p.8, 2013a).

De fato, os direitos de aprendizagem assumiram um papel de destaque no discurso sobre as propostas de aprendizagem de alunos e alunas. O Plano de Acompanhamento da Aprendizagem estabeleceu os Quadros de Acompanhamento dos Direitos de Aprendizagem como um dos registros avaliativos. Além disso, as/os regentes deveriam referir, nos relatórios descritivos trimestrais, até que nível²² os direitos de aprendizagem foram alcançados pelos alunos e alunas. A citação acima sugere que os direitos de aprendizagem se articulem entre os anos do ciclo de alfabetização e que favoreçam a retomada dos saberes pertencentes às áreas do conhecimento.

Sendo assim, o que se pôde depreender da integração curricular no ciclo de alfabetização de Armação dos Búzios é que a articulação dos conhecimentos ocorre em três momentos: a articulação das áreas do conhecimento entre si, a articulação dos saberes via retomada dos conhecimentos ao longo do ciclo, por meio dos direitos de aprendizagem e a articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes e experiências dos educandos. Diante desses fatores, dando continuidade, consideram-se, a partir de então, os dados coletados com a análise dos planejamentos de aula e da entrevista ao professor Miguel.

Foram analisados os planejamentos do 3º ano, no período de 10 de março a 11 de abril de 2014. Neste ano o professor estava com a regência dos componentes Português e Matemática. Os planejamentos têm como estrutura conteúdos, habilidades, sequências didáticas, recursos e contemplam as especificidades de cada disciplina, tendo como referência os conhecimentos da matriz curricular. Os planejamentos de aula tendem a reproduzir o currículo prescrito. Apesar dos direitos de aprendizagem passarem a ser referência para o trabalho pedagógico, as habilidades da matriz curricular continuaram a ser utilizadas no planejamento. Porém, é possível perceber alguma articulação entre as áreas do conhecimento e entre os conhecimentos escolares e as vivências discentes. Os livros de história infantil e tirinhas são, com frequência, utilizados como recurso para as aulas. Em geral, por meio dessas literaturas é possível abordar as diferentes áreas do conhecimento.

Em dois, dos oito planejamentos analisados, percebeu-se a articulação dos conhecimentos com a experiência dos/das alunos/as. Uma das atividades proposta no planejamento de aula de Português, no período de 10 a 14 de março é “*Identificar, em*

22 O Plano de Acompanhamento da Aprendizagem envolve ações de monitoramento da ação docente e da prática avaliativa. Utiliza a expressão “nível de atingimento” para se referir à apropriação dos direitos de aprendizagem. Os cadernos do PNAIC utilizam expressões similares, tais como: “nível de aprofundamento”, “progressão do conhecimento ou capacidade” para se referirem ao processo de aquisição dos direitos de aprendizagem ao longo do ciclo de alfabetização (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2014; BRASIL, 2012b e 2012c).

palavras nos textos e à nossa volta, que palavras possuem diferentes números de sílabas". No planejamento de aula de Matemática, no período de 07 a 11 de abril encontram-se outras três atividades "*Exemplificação dos diferentes usos dos números no dia a dia*"; "*Partindo de objetos conhecidos e observados pelos alunos, explorar as características e formas das diferentes formas geométricas*"; "*Usando o dia a dia dos alunos como ponto de partida, propor situações envolvendo o uso do relógio*". É possível perceber uma tendência para a integração entre os conhecimentos escolares e a realidade discente. Porém, para compreender como o professor realizou a integração entre as áreas do conhecimento recorreu-se às informações obtidas na entrevista.

Com os dados da entrevista pretendeu-se ampliar a compreensão de nuances do planejamento de ensino que não foram detectadas apenas com a sua análise. O professor Miguel tem 38 anos, concluiu o Ensino Médio em Formação de Professores no ano de 1996. Tem 15 anos de magistério, trabalha há 5 anos na Rede de Ensino de Armação dos Búzios e na escola Alfa. Atuou por 2 anos no ciclo de alfabetização, sendo, no ano de 2014, Regente²³ 1, responsável pelas áreas do conhecimento Português e Matemática.

Segundo o professor, ele planeja suas aulas porque considera esta atividade bastante importante para o desenvolvimento das aulas e da aprendizagem. Para Miguel, o planejamento é essencial para potencializar as ações docentes. A base para o planejamento é o interesse das crianças e a aprendizagem significativa. O planejamento é semanal, mas diariamente, reorienta-o de acordo com a resposta dos alunos. Realiza o planejamento individual em casa e o coletivo na escola, com os demais profissionais, nos encontros quinzenais de planejamento docente (informação verbal)²⁴.

O departamento pedagógico da SME orienta que os regentes registrem o planejamento em formulário próprio, que deve ficar arquivado pela supervisão escolar para consulta em caso de falta do regente da turma e para referenciar o trabalho de reforço escolar. O processo de alfabetização e a heterogeneidade das aprendizagens requerem que o trabalho docente atenda às diferentes necessidades discentes. Nesse sentido o planejamento favorece a organização do trabalho e o desenvolvimento das aprendizagens discentes.

O aluno e suas necessidades são colocados pelo professor no centro do planejamento. Segundo ele, numa relação dialógica, o processo de ensino-aprendizagem vai se

23 No ano de 2014 o/a Regente 1 lecionou Português e Matemática e o/a Regente 2 História, Geografia e Ciências. Esta distribuição foi alterada em 2015, sendo o/a Regente 1 responsável por Português, [História](#) e Geografia e o/a Regente 2 Matemática e Ciências.

24 Entrevista concedida por MIGUEL. **Entrevista I**. [mai. 2018].

desencadeando e distanciando-se de uma perspectiva tradicional que considera a simples transmissão de conteúdos sem significado:

Quando eu estou planejando eu levo em conta, além da matriz curricular, eu levo em conta aquilo que meu aluno precisa. O que está acontecendo à volta dele que ele precisa estar antenado. Qual a necessidade daquela turma? Aconteceu alguma coisa naquele dia que eu prestei atenção? Que a turma precisa desenvolver? Então tudo isso eu levo em conta pra planejar talvez para o dia ou para o dia seguinte (informação verbal).

Essa fala demonstra um entendimento de certa atitude interdisciplinar, que além de articular as diferentes áreas do conhecimento, integra os conhecimentos escolares aos saberes dos alunos, utilizando-os para atender as necessidades cognitivas discentes. Em relação à integração entre as áreas do conhecimento, um fator a ser destacado é que na Rede de Ensino de Armação dos Búzios a docência é compartilhada por dois regentes. Diante desse contexto é importante compreender como o professor trabalha com as áreas do conhecimento:

Varia muitas vezes eu trabalho de forma integrada e algumas vezes eu trabalho de forma individualizada, em cada disciplina. Vai variar conforme o conteúdo, com o dia da semana. Quando é possível eu integro as áreas, as disciplinas que eu tenho pra trabalhar. E muitas vezes é possível fazer um bom trabalho. Às vezes um texto de História, um acontecimento, a área de Geografia, eu consigo trabalhar na Língua Portuguesa. Até os alunos: Ah tio isso não é Geografia, História, por que a gente tá vendo isso em Português? Ou vice-versa? Eu digo não, não, todas estão envolvidas, eu explico pra eles (informação verbal).

E continua a fala dizendo:

Assim como a gente acaba integrando Matemática com Ciências, mesmo não sendo nossa área específica, não tem como fugir de outras disciplinas, de outras áreas do conhecimento porque toda a educação está envolvida. O conhecimento do aluno não tem como ser fragmentado, não tem como ser dissociado. Assim como as outras áreas que não são as cinco competências com as quais nós trabalhamos direto, tem outras competências, musicais e outras que fazem parte, que estão ali atreladas à educação do aluno, do educando como um todo (informação verbal)²⁵.

O professor Miguel busca trabalhar as suas aulas de forma interdisciplinar, articulando as áreas do conhecimento que leciona com as demais áreas regidas por outro/a regente. Além disso, integra outros conhecimentos, como música e ainda, articula saberes e experiência de alunos e alunas aos conhecimentos previstos na matriz curricular. Mesmo dizendo que alterna aulas disciplinares e interdisciplinares, conduziu o trabalho com tendência para a forma

25 Entrevista concedida por MIGUEL. **Entrevista I**. [mai. 2018].

integrada. Articulando, às áreas do conhecimento obrigatórias, outras áreas que favorecem a construção do conhecimento e os saberes do meio social discente.

Como referido no capítulo 3, a interdisciplinaridade articula as diferentes áreas do conhecimento para responder questões vinculadas à realidade social. Ainda que o professor Miguel busque o trabalhar de forma integrada, parece que o senso comum prioriza a aprendizagem dos conhecimentos escolares em detrimento de outros saberes. Para que, de fato, o trabalho interdisciplinar se efetive, será importante que as áreas do conhecimento se articulem em torno de situações-problema oriundas da realidade social, que podem ser trabalhadas por meio de projetos didáticos.

Parece uma característica do trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização que os conhecimentos de Língua Portuguesa sejam mais frequentes e que os demais a eles se articulem. Sendo assim, essa dinâmica não seria uma descaracterização da interdisciplinaridade, mas uma tendência da ação interdisciplinar nesta etapa. Percebeu-se nos planejamentos e nas falas do professor entrevistado esse perfil de trabalho e, ainda, a valorização dos conhecimentos de Música, Artes, coordenação motora, criticidade, ética e cidadania.

Buscou-se compreender como o aprendizado dos alunos e das alunas serviu para verificar a eficácia dos planejamentos. O sistema avaliativo do ciclo de alfabetização abrange as avaliações formativa, diagnóstica e externa. Os instrumentos avaliativos mais utilizados são testes de escrita espontânea de palavras, frases, produção textual, portfólio, provas trimestrais, leitura, trabalhos individuais ou em grupos (ARMAÇÃO DOS BÚZIOS, 2013). Segundo Miguel, (informação verbal) ²⁶ não é fácil verificar o desempenho dos alunos. Afirma que os/as alunos/as, o seu desenvolvimento, a construção da criticidade, da leitura, da escrita e da leitura de mundo são fatores que utiliza para referenciar o desempenho discente e se o planejamento está ou não sendo bem sucedido.

O regente faz referência a fatores que interferem no desempenho dos alunos, entre eles: o início tardio do ano letivo; as interferências e cobranças externas que incidem sobre o trabalho docente; o tempo gasto com atividades que não contribuem para o processo de alfabetização; avaliações externas. Tece uma crítica às avaliações externas, questiona sua importância no processo de aprendizagem e a necessidade do tempo destinado a essa

26 Entrevista concedida por MIGUEL. **Entrevista I.** [mai. 2018].

atividade. Acredita que o desempenho dos alunos seria melhor se o tempo destinado à alfabetização não sofresse interferência dos fatores supracitados (informação verbal).

O contexto destas falas foi o aprendizado dos alunos e alunas e como o professor percebeu se os planejamentos contribuíram ou não para as aprendizagens discentes. Apesar de utilizar o termo desempenho, não destacou que os resultados das avaliações foram o feedback para perceber como se deram as aprendizagens. O professor pareceu se referenciar por um processo qualitativo de avaliação, articulando diferentes instrumentos avaliativos e a observação para perceber como as aprendizagens foram construídas. Esta pesquisa converge com a crítica feita pelo professor às avaliações externas, pois as mesmas se distanciam da realidade social discente. Além disso, desconsideram a heterogeneidade das aprendizagens e seus resultados contribuem para categorizar alunos e alunas por níveis de conhecimentos que reduzem a realidade das aprendizagens constatadas pelos docentes.

O professor afirmou que a articulação dos conhecimentos escolares com os saberes discentes esteve presente no processo do planejamento das aulas. A realidade social dos alunos e das alunas é o contexto para o trabalho com os conteúdos elencados na matriz curricular. Miguel destaca que ao trabalhar com as áreas do conhecimento, tem como ponto de partida os conhecimentos prévios e a realidade social, na qual estão inseridos os alunos e as alunas. Destaca que trabalha desta forma por ser significativo para os alunos e as alunas que se interessam por atividades que se relacionam com a realidade:

Eu tento captar o interesse deles falando ou buscando coisas que estão próximas a eles, que façam sentido pra eles. Por exemplo, quando eu estudo Geografia, eu não busco o mapa do Brasil ou dos estados do Brasil, se eles não se percebem, se eles não se reconhecem nesses lugares. Primeiro eu trabalho, busco o mapa de Búzios, dados de Búzios, do lugar onde eles estão. Da Rasa, dos lugares onde eles se reconhecem, dos bairros próximos a eles e aí sim eu vou ampliando o horizonte deles. Quando eu busco a História, eu busco a história do lugar onde eles estão inseridos. A história dos índios daquele lugar, a história quilombola daquele lugar e aí sim depois eu vou ampliando (informação verbal)²⁷.

Conforme disse o professor, o interesse, o sentido e o significado são fatores que precisam estar presentes em todas as atividades propostas e realizadas. Destaca ainda, que as atividades que menos surtem efeito são aquelas desprovidas de articulação com a realidade discente. Sendo assim, ainda que o currículo prescrito se organize em torno das áreas do conhecimento e que este professor em alguns momentos trabalhe com uma ou outra área, percebeu-se que seus planejamentos e suas aulas tenderam para a integração curricular, pois

27 Entrevista concedida por MIGUEL. **Entrevista I**. [mai. 2018].

buscou a articulação das áreas do conhecimento e principalmente dos conhecimentos escolares com a realidade social discente.

No contexto do ciclo de alfabetização de Armação dos Búzios, no caso estudado, foi possível definir integração curricular ou abordagem integradora como a articulação de conhecimentos pertencentes aos componentes curriculares obrigatórios, de conhecimentos que favorecem o desenvolvimento da autonomia e da criticidade e dos conhecimentos pertencentes ao mundo social dos alunos e das alunas. Essa articulação sistematiza-se por meio da ação interdisciplinar e da atitude docente de valorizar os interesses discentes.

5.2. INTEGRAÇÃO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE EM GUAPIMIRIM

Quando a Rede Municipal de Ensino implementou o PNAIC, em 2013, adaptou ao Ciclo Único de Formação as orientações propostas nesta política educacional. O currículo proposto pela SME visa à articulação dos conhecimentos escolares, contidos nos componentes curriculares, com as experiências que alunos e alunas possuem em seu meio social (GUAPIMIRIM, 2011). Após a implementação do PNAIC, o currículo não sofreu mudanças estruturais. Os direitos de aprendizagem integram os conhecimentos curriculares, mas não são elencados como conhecimentos determinantes para a aprovação ou reprovação.

O Regimento Interno não traz mais detalhes sobre o processo de integração dos saberes. Além deste documento não existem outros que versem sobre a proposta dos ciclos e apresentem detalhes sobre as práticas de articulação dos conhecimentos. Recorri, então, aos planejamentos de aula e às falas de duas professoras alfabetizadoras, a fim de compreender como se concretizam a articulação dos conhecimentos no ciclo de alfabetização.

5.2.1. Análise dos planejamentos de aula e entrevista da professora Ana

Foram analisados os planejamentos de aula da professora Ana do 2º ano do ciclo de alfabetização. O período foi de 17 de abril a 02 de maio de 2017. A regente é responsável pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes. A SME orienta que as professoras registrem o planejamento a fim de ser apresentado à orientação pedagógica, esse registro pode ser feito em cadernos ou formulários. A professora Ana optou em registrar seus planejamentos em formulários, estruturados em objetivo geral, objetivo específico, conteúdos, procedimentos didáticos e recursos. As aulas

são organizadas em sequências didáticas, que articulam e ampliam os conhecimentos propostos. Foram previstas atividades em sala, atividades para casa e ao final de cada aula, a avaliação.

Os planejamentos de aula de 17 a 21 de abril têm como base Língua Portuguesa e como conteúdo o fonema P, percepção e discriminação auditiva e expressão corporal. As atividades propostas favorecem a ação das crianças, que são estimuladas a brincar, cantar, manipular, ouvir, falar, ler e escrever. Ainda que o conteúdo destaque o fonema P, as atividades parecem desencadear diferentes conhecimentos, além da assimilação deste fonema. Além disso, algumas atividades, como orientação espacial, dramatização e dobradura, sugerem uma atitude interdisciplinar.

Nos planejamentos de 24 a 28 de abril os conteúdos são fonema P, números até 10, adição, nome completo, fonema M, fonema C, dramatização, expressão corporal, sequência numérica até 19, meios de transporte e consciência corporal. Estes conteúdos pertencem aos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e Artes. Em ambos os períodos os planejamentos possuem perfil interdisciplinar. Nos primeiros foi preciso olhar para as atividades a fim de perceber a interdisciplinaridade. Enquanto que nestes a integração foi identificada ao olhar para os conteúdos propostos. Percebeu-se que estes planejamentos têm perfil interdisciplinar, pois os conteúdos e atividades articulam-se em torno da disciplina Língua Portuguesa.

Em relação aos componentes curriculares foi possível perceber certa tendência para a integração entre si, porém não foi possível perceber nos planejamentos, temas ou assuntos do cotidiano, em torno dos quais os conteúdos se articulem. Para compreender como a professora Ana articulou os conteúdos com a realidade do educando recorreu-se às falas obtidas na entrevista. Ana tem 36 anos de idade, é formada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. Tem 20 anos de magistério, 11 anos na Rede Municipal de Ensino de Guapimirim, há 6 anos na escola Beta e atua no ciclo de alfabetização desde 2013. O planejamento é feito de forma individual, semanalmente, com base na matriz curricular (informação verbal)²⁸.

Um ponto a ser destacado é que a professora Ana não se referencia apenas pelos conhecimentos prescritos nas matrizes curriculares. Recorre a sites, blogs, livros didáticos, de literatura infantil, jornais, revistas, aos conhecimentos prévios e às experiências discentes.

28 Entrevista concedida por ANA. **Entrevista II**. [jun. 2018].

Apesar da importância que o PNAIC confere aos direitos de aprendizagem, estes conhecimentos não aparecem nos planejamentos. A professora integrou aos seus planejamentos saberes que se aproximam do método de alfabetização²⁹ utilizado e dos interesses discentes.

Em relação ao perfil interdisciplinar percebido na análise dos planejamentos de aula, a professora confirma essa tendência ao informar que adiciona outras disciplinas ao conteúdo-chave de cada dia. Buscou a articulação dos conhecimentos prescritos no currículo com os interesses discentes, de modo que, os conteúdos adquiram importância e significado para a vida dos alunos e das alunas. Segundo a fala da professora, ela busca, por meio diálogo, descobrir quais assuntos e atividades que despertam o interesse dos educandos. Além disso, está sempre observando as reações dos alunos, a fim de perceber tanto seus interesses quanto suas necessidades (informação verbal)³⁰.

Foram observadas duas possibilidades de articulação das áreas do conhecimento entre si. Na primeira, uma ou mais área do conhecimento estão presentes nos planejamentos, ou havia uma área do conhecimento articulada com temas transversais. Na segunda, mesmo quando o planejamento possuía uma área do conhecimento como base, nas aulas, a regente a integrou com outras áreas do conhecimento, por meio do diálogo ou de atividades.

A professora destaca que sempre trabalha de forma articulada e que utiliza as sequências didáticas para articulação dos conhecimentos:

Eu prefiro trabalhar de forma integrada, comentei isso no início, a sequência didática pra mim é muito funcional. Porque dentro de um único conteúdo você consegue abordar “ns” temas. Como eu te falei eu gosto muito que tenha significado, acabo sendo repetitiva, mas eu valorizo muito essa questão. Então quando você trabalha de forma que pegue várias áreas do conhecimento, pra trabalhar uma única coisa, você enriquece muito mais o vocabulário da criança e ela sai com muito mais informações. Eu gosto de trabalhar dessa forma integrada justamente por isso, porque enriquece muito mais o valor desse conteúdo que está sendo passado (informação verbal).

Foi recorrente na entrevista a referência à aprendizagem significativa. A professora referiu ter introduzido nas aulas, temas relacionados com o dia a dia das crianças. Dialogando com elas a fim de descobrir o que já conheciam em relação aos conteúdos. Fez menção ao

29 A professora Ana referiu utilizar o método fônico para alfabetizar seus alunos e alunas. Para Justino (2012) o método fônico se constitui num método sintético de alfabetização, que a partir dos fonemas relaciona-os com os grafemas a fim de desenvolver a consciência fonêmica.

30 Entrevista concedida por ANA. **Entrevista II**. [jun. 2018].

trabalho com projetos e situações-problema, mas essas metodologias não foram destacadas como base do trabalho pedagógico. A integração dos conhecimentos se tornaria mais completa se ao invés de enfatizar os conteúdos, fossem utilizadas situações-problema e os conteúdos para favorecer a resolução destas questões. Os planejamentos e as falas da professora demonstram que seu trabalho possui certo perfil interdisciplinar. Além de integrar os diferentes componentes curriculares que leciona, buscou articula-los com as experiências e os conhecimentos discentes.

Quanto ao desempenho dos alunos, ao feedback que dão em relação às atividades propostas:

... o principal que eu percebo como desempenho dos alunos, é motivar o aluno. Quando eu incentivo meu aluno, quando dou oportunidade pra ele se sentir brilhante [...] e na sala de aula quando você incentiva o aluno a fazer alguma coisa, por mais que você veja uma dificuldade tremenda nele, quando você incentiva aquele aluno a fazer determinada coisa e ele se sente capaz de fazer, eu acho que aí eu ganho meu aluno. Então assim, o desempenho do aluno dentro da motivação que eu dou pra ele, me dá muito fruto (informação verbal).

A fala da professora infere sua percepção da heterogeneidade das aprendizagens discentes. Ela diz compreender que todas as crianças são capazes de aprender em ritmos distintos e que os avanços por elas obtidos devem ser valorizados. Referiu que incentivar os alunos favoreceu o seu desenvolvimento, que as aprendizagens se potencializam em alunos e alunas motivadas. Esta atitude aponta para o trabalho pedagógico com perfil inclusivo, oportunizando a totalidade dos alunos e das alunas as condições necessárias para a construção de suas aprendizagens.

Segundo Ana, (informação verbal) ela capta o interesse dos alunos por meio de assuntos e temas que estejam presentes no dia a dia deles. Disse que valoriza as experiências que eles possuem. Destacou a importância do interesse e do significado no processo de alfabetização. Que cada aluno e aluna trazem consigo conhecimentos que não podem ser descartados e que, ao articular os conteúdos com os conhecimentos prévios dos alunos, a aprendizagem ocorre com significado. Durante vários momentos da entrevista, Ana refere-se à importância para a alfabetização da aprendizagem com significado.

5.2.2. Análise dos planejamentos de ensino e entrevista da professora Liz

A professora Liz cedeu alguns cadernos de planejamento e foram analisados os do 1º ano, no período de novembro de 2014, e os do 3º ano, período de junho de 2016. Os planejamentos são organizados em sequência didática e estruturados da seguinte forma: tema,

subtema, disciplinas, conteúdo, temas transversais, competências e habilidades, atividades, material utilizado e bibliografia. Destaco que nos planejamentos analisados os direitos de aprendizagem não aparecem. As principais competências e habilidades elencadas para o 1º ano são: expressão oral, corporal e escrita, controle tônico, orientação espacial, diálogo, reconhecimento auditivo, criatividade, compreensão de situações-problema e postura crítica.

Os componentes curriculares presentes nos planejamentos são Português, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Ambiental, Artes e Música. Na maioria das aulas a regente articulou mais de um componente. Mesmo quando selecionou apenas um componente curricular para as aulas o integrou com temas transversais, em geral pluralidade cultural, ética e cidadania. É possível perceber que houve articulação entre os componentes, mas também destes com os temas transversais. Observando as atividades propostas estão presentes aquelas que priorizam a escrita e leitura, mas também as que valorizam o diálogo, a criticidade e a autonomia.

A professora Liz buscou alfabetizar seus alunos e alunas utilizando temas e assuntos pertencentes ao seu dia a dia. Nos planejamentos das aulas da semana de 03 a 07/11/2014 usou o filme Procurando Nemo como tema para algumas atividades. O mesmo ocorreu nos planejamentos das semanas de 13 a 17/06/2016, 20 a 24/06/2016 e 27/06 a 07/07/2016, nos quais ela utilizou respectivamente os filmes Como treinar seu dragão 2, Os Minions e Zootopia. As atividades propostas correspondem aos conteúdos selecionados para cada aula. Parece que estes temas foram utilizados para despertar o interesse dos alunos e das alunas e dar significado às atividades.

Com a análise dos planejamentos percebeu-se que o trabalho da professora tendeu para a interdisciplinaridade, pois além de articular os componentes curriculares obrigatórios e temas transversais, procurou trazer para as aulas assuntos e temas que fazem parte da realidade discente. Não foi possível, apenas pela análise dos planejamentos, compreender a amplitude desses temas e de demais conhecimentos relacionados com a realidade de alunos e alunas no desenvolvimento das aulas. E ainda, como esses assuntos são selecionados e a influência que este modelo de trabalho tem no desenvolvimento discente. Por meio das falas obtidas na entrevista, procurou-se ampliar a compreensão do processo de interação dos saberes realizado pela professora.

Liz tem 34 anos, concluiu o Ensino Médio em Formação de Professores e está cursando a faculdade de Pedagogia. Possui 12 anos de magistério, mesmo tempo de trabalho no ciclo e na Rede Municipal de Guapimirim. Na escola Gama trabalha há 9 anos. Realiza o planejamento semanal, em casa, individualmente, não havendo tempo para planejamento

coletivo com as demais professoras na escola. A professora refere que as atividades significativas para alunos e alunas, são aquelas que despertam seus interesses (informação verbal)³¹.

A professora leciona os componentes curriculares, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes. É orientada pela SME a integrar aos conteúdos de Língua Portuguesa, o ECA, conteúdos de História a Cultura Afro-brasileira e indígena e conteúdos de Ciências a Educação Ambiental. Liz trabalha com as esses componentes de forma integrada e justifica esta opção:

Eu trabalho de forma integrada, eu gosto de trabalhar com sequência didática. Porque na sequência didática a gente consegue contemplar todas essas disciplinas sem precisar ficar falando, hoje é Geografia, hoje é aula de Português. A criança consegue assimilar tudo isso sem precisar ficar fragmentando a aula e o conteúdo. Os conteúdos acabam se interligando dentro da sequência didática [...] é mais significativo para os alunos (informação verbal).

Liz relata que durante anos trabalhou de forma tradicional, com disciplinas fragmentadas e transmissão de conteúdos sem a participação de alunos e alunas. Destaca que ao trabalhar de forma integrada, com sequência didática, valorizando o interesse discente, o diálogo e a participação, percebeu que o desenvolvimento dos alunos aumentou:

Já trabalhei muito, no início da minha carreira, de forma tradicional. Tudo fragmentado, as aulas mais o quadro e o giz, as crianças sentadas em fileiras. De um tempo pra cá eu comecei a comparar, porque eu mudei minha forma de trabalhar, eu comecei a comparar o interesse e a assimilação dos alunos. [...] Essa forma que eu trabalho agora ela é muito mais significativa, alcança muito mais os alunos do que a forma anterior. [...] Como eu falei, trabalhando com a sequência didática, com projetos, trabalhando com coisas práticas na sala de aula, deixando os alunos falar, fazendo roda de conversa, isso tudo ajuda na assimilação dos conteúdos pelas crianças. [...] porque quando você faz um projeto, não é só o professor que planeja o aluno também está envolvido no planejamento, também contribui para a construção do conhecimento. Então essa forma que eu tenho trabalhado ela é muito melhor, ela alcança muito melhor os objetivos (informação verbal).

Para a professora a sequência didática é uma estratégia que permite a articulação das áreas do conhecimento e dos conteúdos. Parece que estes saberes estão no centro do trabalho docente, que a assimilação dos mesmos foi um dos principais objetivos. No entanto, a interdisciplinaridade prevê a articulação das áreas do conhecimento como recursos que facilitem a compreensão do mundo em que vivemos. A fim de que as aprendizagens sejam significativas, além de trazer para as alunas tópicos presentes no dia a dia dos alunos e das

³¹ Entrevista concedida por LIZ. **Entrevista III**. [jun. 2018].

alunas, é preciso que a realidade social seja o contexto para a inserção das áreas do conhecimento.

Reitero que a integração curricular por meio da interdisciplinaridade prevê que os conteúdos ou as áreas do conhecimento se articulem em torno de questões presentes na realidade social. Seria necessário um movimento no sentido de transferir a ênfase dos conteúdos para conhecimentos que tenham sentido para os alunos. Mesmo numa organização curricular por áreas do conhecimento é possível a integração por meio dos interesses discentes, pois esta perspectiva não exclui as áreas do conhecimento.

Liz utilizou o diálogo para levantar o conhecimento que alunos e alunas possuem sobre determinado assunto. Antes de introduzir os conteúdos, faz questionamentos, a fim de descobrir o que sabem ou não sobre o que será tratado nas aulas. Nos planejamentos o diálogo está sempre presente, mas a fala da professora nos ajuda a compreender como ela utilizou este recurso nas aulas:

Olha sempre que eu trago um conteúdo novo, eu gosto muito de ouvi-los. Eu exponho pra eles o tema, hoje nós vamos falar sobre isso: o que vocês conhecem sobre isso? O que vocês acham? Eu começo a fazer perguntas pra eles falarem pra mim, qual o nível de conhecimento que eles têm sobre aquele assunto. Aí eu gosto de registrar no quadro, eles vão falando e eu vou registrando. Por exemplo, hoje nós vamos falar sobre o urso panda. Vocês conhecem o urso panda? Ah, tia! É o urso que é preto e branco, ele come bambu. Eles começam a falar o que acham, o conhecimento deles sobre aquele assunto e eu começo a registrar no quadro. Depois que eu faço esse registro, que eles já falaram bastante sobre o que eles têm de entendimento sobre esse assunto, aí eu começo a fazer intervenção sobre o que eu trouxe (informação verbal).

O trabalho integrado referido pela professora Liz envolveu dois aspectos que caracterizam a ação interdisciplinar. Procurou articular os componentes curriculares entre si na maioria dos planejamentos analisados e procurou integrar estes conhecimentos com os saberes e experiências de alunos e alunas. Outro detalhe importante é que a professora promoveu a participação constante dos alunos e das alunas. E ainda, que a aprendizagem fosse significativa e tivesse influência no dia a dia das crianças. A professora potencializará a integração, se além de utilizar o diálogo para sondar o conhecimento prévio discente, utilizá-lo para definir quais saberes serão mais relevantes para alunos e alunas.

Em suma, percebi que, para o professor Miguel e as professoras Ana e Liz, os planejamentos foram momentos de reflexão da prática, das necessidades de alunos/alunas e de elaboração de aulas que contemplem estas demandas. Os planejamentos tiveram como eixo a área do conhecimento Língua Portuguesa, com a qual se articularam as demais áreas do

conhecimento. Observou-se, tanto nos planejamentos quanto nas falas docentes, que além dos conteúdos das matrizes curriculares, assuntos presentes no dia a dia de alunos e alunas, outros saberes relacionados à motricidade, lateralidade e expressão corporal. Não foi percebido nos planejamentos e nas entrevistas que o trabalho interdisciplinar tenha sido realizado com a finalidade de resolução de problemas, oriundos da realidade social discente, e sim por ser uma forma funcional de trabalho e por favorecer que um ou mais temas perpassem várias áreas do conhecimento.

CONCLUSÕES

A pesquisa teve como problema compreender como, após a implementação do ciclo de alfabetização, os currículos teriam se organizado nas Redes de Ensino de Armação de Búzios e Guapimirim. Para tratar desse problema realizou-se o estudo de pesquisas que tomavam como foco a integração curricular no ciclo de alfabetização, o aprofundamento da integração curricular como conceito que promove a articulação dos conhecimentos que compõem as áreas do conhecimento e a realidade social de alunos e alunas, bem como os tempos de vida aos tempos escolares e, como empiria, realizaram-se observações e entrevistas nas duas redes de ensino citadas.

Em relação ao problema da pesquisa foi possível concluir que, na Rede de Ensino de Guapimirim, os três primeiros anos do Ensino Fundamental foram organizados em ciclos por meio do Decreto N°. 425/2001, cujo objetivo foi favorecer tanto a continuidade da trajetória escolar, quanto à continuidade das aprendizagens discentes. O currículo foi organizado por áreas do conhecimento seguindo o estabelecido nas DCNEF. As orientações curriculares propõem a integração do conhecimento curricular com as experiências e o contexto social discente. A implementação do PNAIC não provocou modificações na estrutura curricular e avaliativa na Rede de Ensino de Guapimirim.

Na Rede Municipal de Ensino de Armação dos Búzios, o ciclo de alfabetização foi implementado em 2013. Essa mudança na organização da escolaridade de série para ciclos, não se estendeu para a organização curricular, que continuou estruturada por áreas do conhecimento. Porém, a Proposta Referencial estabeleceu que os direitos de aprendizagem, além de serem conhecimentos essenciais ao processo de alfabetização, contribuiriam para a articulação, retomada e ampliação dos conhecimentos ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização.

Uma importante mudança ocorreu no processo avaliativo na Rede de Ensino de Armação dos Búzios, que tendeu para os perfis formativo e diagnóstico. Nos três anos do ciclo de alfabetização o registro avaliativo não é mais por meio de notas e sim, por meio de relatórios descritivos que devem conter os avanços alcançados e os conhecimentos que ainda não foram desenvolvidos. Com esse processo houve redução nos percentuais de retenção e aumentos nos índices de promoção. Para definir a retenção dos alunos a escola precisa suprir, ao longo do ano letivo, as dificuldades diagnosticadas. Além disso, professor/a, orientador/a pedagógico/a e orientador/a educacional devem elaborar relatórios que descrevam as ações realizadas em prol da aprendizagem de alunos e alunas.

Apesar da referência à avaliação formativa, os conhecimentos diagnosticados são os que pertencem aos componentes curriculares obrigatórios das áreas do conhecimento. O desafio, para o processo avaliativo no ciclo de alfabetização, se constitui em perceber como os conhecimentos prévios dos alunos e das alunas e os que compõem sua realidade social favorecem o seu desenvolvimento integral, não apenas verificar a consolidação dos conhecimentos contidos nos direitos de aprendizagem.

A política curricular de ambas as redes de ensino propõe a integração entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos oriundos da realidade social de alunos e alunas. Apesar das referências a esta forma de articulação dos conhecimentos, parece que os componentes curriculares obrigatórios possuem destaque em relação aos saberes pertencentes ao contexto social discente. Percebeu-se que estes conhecimentos foram trabalhados como conteúdos, não como contexto para a inserção dos componentes curriculares das áreas do conhecimento.

A respeito do objetivo geral foi compreender a existência ou não de práticas de integração nos currículos do ciclo de alfabetização das Redes Municipais de Ensino de Armação dos Búzios e Guapimirim, que promovesse a integração dos conhecimentos entre si e dos conhecimentos entre os anos que compõem o ciclo. Concluiu-se que, nessas redes de ensino, a integração curricular no ciclo de alfabetização tende para a articulação dos conhecimentos por meio da interdisciplinaridade. Nesta perspectiva, haveria articulação das áreas do conhecimento entre si e, destas, com os conhecimentos presentes na realidade social dos alunos e das alunas. Este processo seria desencadeado por meio de questões e problemas a serem solucionados com o subsídio das áreas do conhecimento. A fim de compreender como ocorreu este processo, recorreu-se à análise dos planejamentos de aula e entrevistas docentes citadas nas seções anteriores.

Identificaram-se nas práticas das professoras Liz, Ana e do professor Miguel tendências para a integração dos componentes curriculares entre si. Porém, não se identificaram momentos destinados à conexão dos conhecimentos entre os anos do ciclo. A ênfase do trabalho docente se restringiu aos conhecimentos previstos para o ano do ciclo lecionado pelos regentes. Tão pouco foi possível perceber se os direitos de aprendizagem, de fato, foram compreendidos como articuladores dos conhecimentos entre os anos do ciclo, como sugerem as publicações do PNAIC, visto que não houve referências a esses conhecimentos nos planejamentos e nas falas docentes.

Um aspecto relevante para a integração dos conhecimentos entre os anos do ciclo de alfabetização é a heterogeneidade das aprendizagens. Os entrevistados relataram casos de

alunos e alunas do 2º ou 3º ano que ainda não haviam consolidado conhecimentos matemáticos, de leitura e escrita referentes aos anos de escolaridade já cursados. E dificuldades em trabalhar com atividades diferenciadas que atendam às necessidades discentes. Percebeu-se que ainda há certa rigidez em torno dos conteúdos, direitos de aprendizagens ou habilidades elencadas para cada ano do ciclo de alfabetização. A divisão de conhecimentos estabelecida nas matrizes curriculares parece invariável, com pouco espaço para ajustes, devendo ser cumprida exatamente como prescrita.

Um dos fatores que pode favorecer a esta prática é a individualização da docência, na qual apenas uma professora ou professor se responsabiliza pela turma. Talvez a docência coletiva, com distribuição da responsabilidade de alfabetização por todo corpo docente, pudesse favorecer o diálogo entre os conhecimentos que perpassam os anos do ciclo de alfabetização. Um currículo em espiral, no qual os conhecimentos poderiam ser retomados à medida que as necessidades discentes os requeressem poderia ser uma das alternativas.

Quanto aos objetivos específicos, que foram identificar orientações de articulação dos componentes curriculares obrigatórios; identificar intenções docentes de integração dos saberes curriculares entre os anos do ciclo de alfabetização; reconhecer iniciativas de integração entre o conhecimento escolar e a realidade social, se identificaram duas possibilidades de articulação das áreas do conhecimento entre si. Na primeira, um ou mais componentes curriculares das áreas do conhecimento estão presentes nos planejamentos, ou havia um componente curricular articulado com temas transversais. Na segunda, mesmo quando o planejamento de aula possuía uma área do conhecimento como base, nas aulas os regentes a integraram com outras áreas do conhecimento, por meio do diálogo ou de atividades.

As aulas foram organizadas por sequências didáticas, pois segundo os relatos, assim se tornaram mais funcionais e facilitaram a assimilação dos conhecimentos. Percebeu-se que o trabalho pedagógico tendeu para certa atitude interdisciplinar, pois a articulação dos conhecimentos ocorreu num contexto, em que estes foram integrados em detrimento das situações-problema e de questionamentos oriundos da realidade social. Apesar dos planejamentos e das falas docentes se referirem às situações-problemas, não se percebeu que o trabalho docente teve nelas o seu ponto de partida.

Nos planejamentos analisados, o componente curricular Língua Portuguesa foi mais frequente e a ele se articularam os demais. Esta dinâmica pareceu uma característica do trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização. Sendo assim, não seria uma descaracterização da interdisciplinaridade, mas uma tendência da ação interdisciplinar nesta

etapa. Segundo o PNAIC, a ênfase em Língua Portuguesa se justifica, pois a alfabetização é objetivo do ciclo. No entanto, é importante destacar que os demais componentes curriculares e outros conhecimentos presentes na realidade social discente contribuem para o desenvolvimento integral. Mesmo que o planejamento de aula não tenha como base a Língua Portuguesa, os conhecimentos de leitura, escrita e oralidade poderão ser trabalhados ~~a partir~~ por meio de outras áreas do conhecimento. E ainda, a valorização dos conhecimentos de Música, Artes, coordenação motora, criticidade, ética e cidadania.

Houve iniciativas de integração entre o conhecimento escolar e a realidade social. De acordo com suas falas, o professor Miguel e as professoras Ana e Liz buscaram que alunos e alunas obtivessem aprendizagens significativas, cujos reflexos incidissem na vida social dos alunos. Por meio do diálogo, sondaram quais conhecimentos prévios seus alunos e alunas possuíam sobre determinado tema ou conteúdo trabalhado. Importante que a relação professor-aluno seja desenvolvida numa perspectiva dialógica, porém, numa abordagem interdisciplinar, o diálogo seria utilizado para definir quais os conhecimentos mais relevantes para o corpo discente, não apenas para sondar o que já sabiam sobre os conteúdos pré-definidos no planejamento.

Outro aspecto destacado foram os interesses discentes, segundo as falas docentes, os conteúdos se contextualizaram por meio de assuntos, desenhos, filmes e temas do interesse dos alunos e das alunas. Houve referências ao trabalho com projetos, mas esta metodologia foi utilizada pontualmente, não como base do trabalho pedagógico. Destaca-se que algumas atividades propostas nos planejamentos poderiam ser trabalhadas por meio de projetos, que articulariam as áreas do conhecimento e a realidade social discente, favorecendo o aprendizado de uma esfera mais ampla de conhecimentos.

Portanto, as professoras Ana e Liz, tal qual o professor Miguel, possuem certa atitude interdisciplinar e tenderam à integração das áreas do conhecimento entre si utilizando para isso sequências didáticas e atividades relacionadas ao contexto social discente. No entanto, o trabalho pedagógico teria de fato um perfil interdisciplinar, se situações-problema e projetos didáticos com base na realidade social discente favorecessem a integração das áreas do conhecimento, a fim de solucionar e responder as demandas presentes na própria experiência e contexto social dos educandos. Não se perceberam, nas falas docentes, tentativas de trabalhar com um currículo alternativo, no qual os conhecimentos fossem escolhidos por alunos e alunas.

Os docentes ouvidos pela pesquisa referiram que as atividades que fazem sentido para as crianças são as que se aproximam da sua realidade social, que permitem a participação, o

diálogo e o protagonismo de alunos e alunas. A integração curricular por meio dos interesses dos alunos pode ser uma alternativa para a articulação entre o conhecimento escolar e a realidade social. Esta perspectiva não descarta as áreas do conhecimento e pode potencializar as aprendizagens relativas à alfabetização e a inserção de conhecimentos outros, necessários ao desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. O estado do conhecimento sobre a progressão escolar e ciclos de aprendizagem: contribuições do legado freireano. **Revista e-Curriculum**. São Paulo. v.14. n.01. p. 108-126. jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26352/19391>>. Acessado em: 11/04/2016.

_____. Pesquisando a flexibilidade curricular: um outro jeito de fazer educação, currículo e ensino na perspectiva freireana. **Revista e-Curriculum**. São Paulo. v.11. n.03. p. 730-750. set./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/17883/13286>>. Acessado em: 11/04/2016.

AIRES, Joanes A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação & Realidade**. v.36. n.1. p. 215-230. jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em: 11/04/2016.

ANA. **Entrevista II**. [jun. 2018]. Entrevistador: Gláucio de Vasconcellos Honório. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo. mp3 (35 min.).

ARAÚJO, Viviane carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia B. F.; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural. **Revista Vertentes**. n.33. São Joao Del Rei: MG, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/viviam_e_outras.pdf>. Acessado em: 24/02/2017.

ARMAÇÃO DOS BÚZIOS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos do Ciclo de Alfabetização**, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta referencial: implementação do ciclo de alfabetização na Rede Municipal de Armação dos Búzios**, 2013a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar Básico da Rede Municipal de Ensino**, 2013b.

AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em revista: A construção de uma outra escola possível**. v.1. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.108. p. 27-48. novembro, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>>. Acessado em: 24/02/2017.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**. v.3. n.2. p. 91-110. Jul./Dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acessado em 13/11/2016.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. Ciclos como política curricular. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro. v.3. n.5. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1541/1390>>. Acessado em: 07/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º. 2**. Brasília: DF. 2017 a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n.º. 15**. Brasília: DF. 2017 b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. 2. ver. rev. Brasília: DF, 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 03 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC. SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Concepções e princípios**: ano 1: unidade 1. Brasília: DF, 2012 a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo inclusivo: Currículo na alfabetização**: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Brasília: DF, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º. 8**. Brasília: DF. 2010 a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º. 11**. Brasília: DF. 2010 b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: DF. 2010c.

BORGES, Cecília. **Re-Construir a escola? Um desafio para os docentes do secundário**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Poços de Caldas: MG. Caxambu: MG, ANPED. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt081072int.pdf>>. Acessado em: 07/05/2016.

BRÜGGER, Paula. O vôo da águia: reflexões sobre método. interdisciplinaridade e meio ambiente. **Educar**. Curitiba. 2006. n.27. p.75-91. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a06n27.pdf>>. Acessado em: 10/04/2016.

CARNEIRO, Antônio Lineu. et al. O conhecimento e a interdisciplinaridade: primeiras reflexões. **Educar**. Curitiba. n.10. p. 33-38, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n10/n10a04.pdf>>. Acessado em: 14/11/2016.

CRUZ, Elisabete e COSTA, Fernando Albuquerque. Revisitando o(s) sentido(s) para a integração curricular. **Revista e-Curriculum**. São Paulo. v. 13.n. 02 p. 193 – 213. abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acessado em: 14/11/2016.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. e LOPES, Alice Casimiro. Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos em Rondonópolis-MT. **Revista e-Curriculum**. São Paulo. v.11. n.03. p. 826-846. v.11. set./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13320/13301>>. Acessado em: 14/11/2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**. 2009, v.14, n.40, p.66-82. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a06.pdf>>. Acessado em: 14/11/2016.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**. v.35. n.124. p.83-112. jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0635124.pdf>>. Acessado em: 14/11/2016.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2.ed. Campinas. SP: Papyrus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez, ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: Tempos, Espaços, Proposições. **Revista e-Curriculum**. São Paulo. v.11 n.03 set./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14914/13295>>. Acessado em: 14/11/2016.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Integração curricular: desafios de uma parceria interinstitucional. **Revista e-Curriculum**. São Paulo. v. 13, n. 02 p. 214 - 231 abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acessado em: 14/11/2016.

FERNANDES, Anoel. A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. **RBEP**. v.96. n.242. p.162-179. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00162.pdf>>. Acessado em: 14/11/2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

_____. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em revista: A construção de uma outra escola possível**. v.1. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

_____. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**. v.35. n.124. p.57-82. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0535124.pdf>>. Acessado em: 26/11/2018.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórico-crítica**. Araraquara-SP: UNESP, 2013.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v.14. n.40. p.51-65. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>>. Acessado em: 11/04/2016.

_____. **Falas Docentes Sobre a Não-Aprendizagem nos Ciclos**. 2007. 167 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: 2007a.

_____. Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do Tempo escolar. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro. v.2. n.4, 2007b. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1518/1367>>. Acessado em: 25/05/2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. n.25. p.30-38. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a03.pdf>>. Acessado em: 30/08/2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**. v.32. n.2. p.69-90. abr.-jun., 2016a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00069.pdf>>. Acessado em: 13/08/2017.

_____. Entre antíteses e paradoxos: o ciclo de alfabetização nas políticas educacionais. **Revista Teoria e Prática na Educação**. v.19. n.3. p. 33-45. Setembro/Dezembro. 2016b. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36619>>. Acessado em: 30/10/2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 35. n. 129. p. 1085-1114. out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acessado em: 01/08/2016.

_____. **Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espaços da escola?** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu: MG, **Trabalho GT 13 – Educação Fundamental**. Caxambu: MG. ANPED. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf>. Acessado em: 11/04/2016.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Cad. Cedes**. Campinas. v.33. n.89. p. 35-9. jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a03v33n89.pdf>>. Acessado em: 11/04/2016.

GUAPIMIRIM. Prefeitura Municipal de Guapimirim. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação do Município de Guapimirim (2015 a 2025)**, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME N° 3**, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino**, 2011.

_____. Prefeitura Municipal de Guapimirim. **Decreto n° 425**, 2001.

GUYTON, Arthur C. **Neurociência Básica: anatomia e fisiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

HAMMEL, Ana Cristina. **Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do campo Iraci Salete Strozak**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 161 p. 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. rev. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino. Efeitos de uma Intervenção na Abordagem Fônica em Alunos com Dificuldades de Alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.28. n.4. p. 399-407. Out.-Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n4/09.pdf>>. Acessado em: 30/09/2018.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as Práticas escolares. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Poços de Caldas: MG. **Trabalho GT 06 – Educação Popular**. Poços de Caldas: MG. ANPED. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06524int.pdf>>. Acessado em: 07/05/2016.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva Interdisciplinar em educação em função de três Tradições culturais distintas. **Revista e-Curriculum**. São Paulo. v. 1. n. 1. dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>>. Acessado em: 14/11/2016.

LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

LIZ. **Entrevista III**. [jun. 2018]. Entrevistador: Gláucio de Vasconcellos Honório. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo. mp3 (24 min.).

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**, São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**, 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

_____. **Currículos por ciclo e o direito à formação qualificada na alfabetização**. Currículo no Ciclo de Alfabetização. **Salto para o Futuro**. Brasília: DF. ano 31. boletim 1. p. 9-16. abr. 2013. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/fabianaesteves76/o-curriculo-no-ciclo-de-alfabetizacao>>. Acessado em: 11/04/2016.

MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo**. Revista e-Curriculum. São Paulo. v.7. n.1. abril/2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acessado em: 11/04/2016.

_____. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A organização da escolaridade em ciclos: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.32. n.1. p. 11-30. jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a02v32n1.pdf>>. Acessado em: 10/04/2016.

MATHEUS, Danielle dos Santos e LOPES, Alice Casimiro. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a12.pdf>>. Acessado em: 10/04/2016.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 13. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MIGUEL. **Entrevista I**. [mai. 2018]. Entrevistador: Gláucio de Vasconcellos Honório. Rio de Janeiro, 2018. 19 arquivos. mp3 (18 min.).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Débora Maria. A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Poços de Caldas: MG. **Trabalho GT 12 – Currículo**. Poços de Caldas: MG. ANPED. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-1997-int.pdf>>. Acessado em: 24/04/2016.

NEDBAJLUK, Lidia. Formação por ciclos. **Educar**. n.28. p.247-261. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a16n28.pdf>>. Acessado em: 11/04/2016.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins de. As contribuições da psicologia da educação sob a perspectiva de Vygotsky: uma pesquisa de artigos da ANPED. In: Seminário de Pesquisa e Extensão e Letras, 4., 2012, Ilhéus: BA. **Anais do IV SEPEXLE**. Ilhéus: BA: Universidade

Estadual de Santa Cruz, 2012. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/ivsepexle/artigos/art6_oliveira.pdf>. Acessado em: 11/04/2016.

OLIVEIRA, Solange Alves de. O Sistema de Notação Alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Poços de Caldas: MG. **Trabalho GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita**. Poços de Caldas: MG. ANPED. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2314-int.pdf>>. Acessado em: 07/05/2016.

NEVES, Ana Maria Morais Figueiredo. **Gestão do currículo e do tempo no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2014.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda. Currículo no Ciclo de Alfabetização. **Salto para o Futuro**. Brasília: DF. ano 31. boletim 1. p. 4-6, abr. 2013a. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/fabianaesteves76/o-curriculo-no-ciclo-de-alfabetizao>>. Acessado em: 11/04/2016.

_____. Dignidade da pessoa humana: do direito a uma educação por direitos. Currículo no Ciclo de Alfabetização. **Salto para o Futuro**. Brasília: DF. ano 31. boletim 1. p. 7-22, abr. 2013b. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/fabianaesteves76/o-curriculo-no-ciclo-de-alfabetizao>>. Acessado em: 11/04/2016.

RAPOSO, Joana Margarida Melo. **A integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos**. Ponte Delgada: Universidade dos Açores, 2013.

RODRIGUES, Marilce de Costa Campos. A integração curricular na prática pedagógica dos Docentes dos anos iniciais em uma escola organizada em Ciclos de formação humana. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu: MG. **Pôster GT 12 – Currículo**. Caxambu: MG. ANPED. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT12-2938--Int.pdf>>. Acessado em: 30/04/2016.

ROMEU, Illan Nuria, SAORIN, Molina Jesus. **Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad**. Educar em Revista. Curitiba. n.41. p.17-40. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>>. Acessado em: 14/11/2016.

SANTOS, Zileide Lucinda. O currículo em escolas organizadas por ciclos de formação na Rede Estadual em Mato Grosso. **Espaço do Currículo**. João Pessoa. v.4. n. 2. p. 244-253. Setembro de 2011 a março de 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/12340/7116>>. Acessado em: 14/11/2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SAVARIS, Letícia. **Aprendizagens significativas: iniciativas escolares inter/multidisciplinares no ensino fundamental**. UNOESC, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 7. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Sílvia de Toledo. **Escola de nove anos: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º ANOS)**. São Paulo: PUC. 122 p, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. *Ensaio: aval.pol.públ. Educar em Revista*. Rio de Janeiro. v.19. n.71. p.307-326. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a05v19n71.pdf>>. Acessado em: 14/11/2016.

SOARES, Amanda Mendes. A influência das avaliações externas nas escolas organizadas em ciclos: a realidade de quatro municípios da Baixada Fluminense. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora: MG. v. 17. n. 3. p. 65-86. nov. 2012/ fev. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-03.pdf>>. Acessado em: 20/04/2018.

SOUZA, Elaine Constant Pereira. O ciclo de formação na cidade do Rio de Janeiro: entre a tradição e a transformação nas práticas pedagógicas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30., 2007, Caxambu: MG. **Trabalho do GT 12 – Currículo**. Caxambu: MG. ANPED. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3649-int.pdf>>. Acessado em: 30/04/2016.

XAVIER, Maria Luisa Merino. A Escola Cidadã estruturada por ciclos formação: reflexões sobre o projeto educacional do município de Porto Alegre de 1989 a 2004. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). **Ciclos em revista: A construção de uma outra escola possível**. v.1. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

ANEXOS A - Plano de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos do Ciclo de Alfabetização



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Apresentação:

O Plano de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos do Ciclo de Alfabetização consiste em ações de monitoramento do trabalho pedagógico e do processo avaliativo, a fim de subsidiar e intervir na prática dos professores das turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Guapimirim, com a finalidade de aprimorar as ações docentes e melhor aproveitamento cognitivo dos alunos das classes de alfabetização.

Justificativa:

A alfabetização de crianças demanda a consolidação de habilidades de leitura e escrita e alfabetização matemática. A formação em serviço possibilita aos educadores a reflexão sobre a prática e a tomada de decisão, bem como, potencializa os saberes e a troca de experiência entre os pares, no sentido de buscar a melhoria da qualidade do ensino.

Entendemos que o processo avaliativo no ciclo de alfabetização é processual e contínuo, de caráter formativo, que possibilita a análise do processo de ensino e a intervenção na prática docente “A avaliação [...] é algo que se faz ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem. Há que ser contínua e sistemática para que possibilite adequações dos procedimentos e ao acompanhamento e controle das etapas da aprendizagem” (Mello e Ribeiro, 2003, p. 175).

Na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, faz-se necessário um plano de acompanhamento da aprendizagem dos alunos que contemple: 1) as atividades/estratégias propostas pelos docentes; 2) a aprendizagem dos alunos.

Objetivos

- Possibilitar a constante reflexão da prática docente, contribuindo para o enriquecimento da mesma;

- Acompanhar o desenvolvimento do processo de alfabetização de forma holística, no âmbito da rede municipal de ensino, a fim de identificar os avanços cognitivos e potencializá-los e as dificuldades na aprendizagem com fins de saná-las, por meio de intervenções no planejamento de ensino que contemple a heterogeneidade das turmas.

Desenvolvimento

O Plano de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Armação dos Búzios será desenvolvido por meio da: equipe municipal de formação do PNAIC; coordenação do ciclo de alfabetização da Secretaria de Educação; Equipes Diretivas e Pedagógicas das Unidades Escolares e Professores.

O plano será dividido em:

1- Acompanhamento do planejamento das ações docentes:

Realizado pelos Orientadores Pedagógicos tem a finalidade de verificar se as ações docentes estão alinhadas com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação para esta modalidade de ensino.

2- Acompanhamento das atividades/estratégias diversas realizadas com as turmas:

Realizado pelos Orientadores Pedagógicos e pela equipe de Orientadoras de Estudo do PNAIC, que fará visitas às escolas, busca analisar se atividades e estratégias fundamentais para o processo de alfabetização estão sendo realizadas.

3- Acompanhamento da aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização em língua portuguesa e matemática:

Realizado pelos professores, Orientador Pedagógico, pais ou responsáveis, equipe de Orientadoras de Estudo do PNAIC, Coordenação do Ciclo de Alfabetização.

Os instrumentos para acompanhamento serão: avaliações diagnósticas processuais; quadros de acompanhamento da aprendizagem; relatório descritivo e avaliações externas.

a) As avaliações diagnósticas processuais consistirão:

- **de sondagem inicial das aprendizagens dos alunos** realizada pelos professores conforme as orientações fornecidas pela equipe do PNAIC.

- **de sondagens quinzenal de escrita, leitura e matemática**, realizadas pelos professores, podendo também ser realizadas pelo Orientador Pedagógico e pela equipe de Orientadoras de Estudo do PNAIC.

b) As avaliações externas consistirão:

- da aplicação da Provinha Brasil no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental pelos professores, com o acompanhamento do Orientador Pedagógico e supervisão da Secretaria de Educação/PNAIC. Os professores são responsáveis pela correção das avaliações e o preenchimento da ficha de correção. Os Orientadores Pedagógicos encaminharão à SEME os dados analisados;

- da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) aplicada ao final do 3º ano, é coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação externa é verificar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo e oferecer subsídios para melhorar a qualidade do ensino. A avaliação é norteadada pelo INEP/MEC.

c) Quadros de Acompanhamento com os Direitos de Aprendizagem

- Estes instrumentos de avaliação permitirão a análise da evolução cognitiva dos alunos em relação ao nível de atingimento dos direitos de aprendizagem para cada ano do Ciclo de Alfabetização. São de uso contínuo dos professores, que usam esses dados para reorientação da prática docente. Ao final do bimestre os dados serão lançados no Quadro Quantitativo pelo professor, em conjunto com o Orientador Pedagógico, e enviados para Coordenação do Ciclo da Secretaria Municipal de Educação, a fim de realizar a análise global das turmas.

d) Relatórios Bimestrais

- Nos três anos do Ciclo de Alfabetização serão utilizados relatórios que contenha a parte descritiva e o nível de atingimento dos direitos de aprendizagem. Serão elaborados de acordo com as diretrizes da Coordenação do Ciclo de Alfabetização da SEMED.

OBS: Para os alunos do 1º e 2º anos, que apresentarem dificuldades significativas no processo de alfabetização, no 4º bimestre será elaborado um relatório de aproveitamento parcial referindo as intervenções realizadas, os avanços e as dificuldades dos alunos. Para os alunos do 3º ano que ficarem retidos o relatório deverá conter as dificuldades do aluno e as intervenções realizadas no decorrer do ano letivo.

Avaliação

O Plano de Acompanhamento da Prática Pedagógica será avaliado periodicamente pela Equipe de Formação do PNAIC.

As Unidades Escolares avaliarão o desenvolvimento deste plano no decorrer e ao final de cada ano letivo, por meio de relatório encaminhado à Secretaria de Educação.

A Secretaria de Educação avaliará o desenvolvimento do plano e dará uma devolutiva à Equipe de Formação do PNAIC, com vistas ao aperfeiçoamento do mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.*

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.* Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: pacto.mec.gov.br. Acesso em 15/03/2013.

ANEXO B – Proposta Referencial: implementação do ciclo de alfabetização na rede municipal de Armação dos Búzios



PREFEITURA DA CIDADE DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DA UNIDADE EDUCACIONAL

PROPOSTA REFERENCIAL: IMPLEMENTAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS

Proposta Referencial da implementação do Ciclo de Alfabetização apresentada a SEME e ao CME

Armação dos Búzios / RJ

2013

SUMÁRIO

1-	INTRODUÇÃO	110
2-	FUNDAMENTOS.....	111
3-	O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	112
4-	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	114
5-	AVALIAÇÃO E TRAJETÓRIA ESCOLAR	115
6-	PROPOSTAS	117
7-	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
8-	REFERÊNCIAS:.....	119

1- INTRODUÇÃO

Temos o grande desafio de garantir a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede de Ensino de Armação dos Búzios, *com intuito de alfabetizar todas as crianças, sem exceção, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, quando elas completam oito anos de idade*. Esse objetivo já havia sido deliberado no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, em 2000 e, posteriormente, incluído como um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, do Programa das Nações Unidas, estabelecendo o ano de 2015 como prazo para atingir 100% de educação primária para todas as crianças do mundo. Compromisso esse que responsabilizou todos os países na sua consecução.

O Governo Federal lançou em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com a finalidade de cumprimento desse objetivo mundial e a Secretaria Municipal de Educação, nesse mesmo ano, aderiu ao Pacto. Tal objetivo torna-se um desafio complexo considerando a abrangência de suas ações, como: sensibilização e envolvimento da sociedade civil, parcerias com outras esferas gestoras, atendimentos necessários aos alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou necessidades especiais, viabilização da infraestrutura adequada, formação continuada a todos os envolvidos no processo educativo, no âmbito da alfabetização, dentre outras.

Em conformidade com a Resolução/CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010, e a Portaria/ME nº 867, de 4 de julho de 2012 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto, definindo suas Diretrizes Gerais, intencionou-se a adequação do Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Armação dos Búzios. Para este fim, a Secretaria Municipal de Educação designou a presente Comissão, que ao reunir-se identificou a necessidade de analisar e refletir sobre a concepção de Ciclo de Alfabetização e suas implicações, para além da redefinição do Regimento Escolar. Firmou-se o compromisso de elaborar a presente proposta referencial para a implementação do mesmo na Rede Municipal de Armação dos Búzios.

2- FUNDAMENTOS

O Ciclo de Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de três anos (seiscentos dias letivos), dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Entende-se por alfabetizado aquele sujeito capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; que lê e produz textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 (seiscentos) dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

3- O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A concepção de currículo do Ensino Fundamental da qual esse documento se apropria, referenda-se no artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 7/10/2010, que o entende como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. Trata-se de assegurar que todas as meninas e meninos estejam alfabetizados, na perspectiva do letramento, até seus 08 anos, o que exige um trabalho focado, conjunto e integrado, pautado em meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar e os gestores educacionais nas diferentes esferas de poder, nesse mesmo propósito.

Por se conceber que cada criança tem seu ritmo, há a necessidade de a escola trabalhar com esta concepção nas práticas pedagógicas, identificando as diferenças das crianças, mas tomando o cuidado para que tal procedimento não induza a posturas segregacionistas e excludentes.

Nesta perspectiva, o currículo escolar associa as ações educativas que envolvem os alunos, aos conhecimentos escolares, que consistem naqueles produzidos considerando orientações, diretrizes curriculares nacionais, o projeto político pedagógico da Unidade Escolar, os direitos de aprendizagem, selecionados e transformados pelos professores, a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

Em observância ao 1º parágrafo do Art. 14 da Resolução CNE/CEB 4/2010, que especifica os componentes curriculares que compreendem a base nacional do currículo da Educação Básica e uma parte diversificada, bem como necessidade de interrelacioná-los, especialmente no Ciclo de Alfabetização, delineamos abaixo aspectos essenciais a serem considerados em cada área do conhecimento.

No que tange os conhecimentos das Ciências Humanas nessa etapa do ensino, o enfoque do trabalho reside no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar e de viver em diferentes épocas e locais.

Na área de Ciências da Natureza, a grande intenção é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos biológicos, físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias.

O ensino de Matemática, de acordo com documentos oficiais brasileiros, está organizado em quatro campos (blocos ou eixos): números e operações; espaço e forma (geometria, pensamento geométrico); grandezas e medidas e; tratamento da informação (estatística). O trabalho com cada eixo deve se dar de modo articulado e lúdico, oportunizando as crianças o estabelecimento de relações entre todos os tipos de objeto, com vistas à resolução de situações-problema, promovendo a troca de ideias entre pares.

A área de Linguagem (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física) tem como um dos grandes objetivos curriculares a educação estética e as diferentes possibilidades de desenvolvimento da expressão, sensibilizando a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música, além de possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras culturas corporais. É importante que os conhecimentos e as atividades sejam instrumentos de formação integral das crianças e de prática de inclusão social, proporcionando experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimentos de atitudes de coletividade.

Quanto ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, apresentam-se quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística (apropriação do Sistema de Escrita; valorização da cultura escrita: discursividade, textualidade e normatividade). Esses abrangem a apropriação do sistema de escrita, o trabalho com as diferentes esferas discursivas e textuais orais e escritas, seus usos, finalidades e intenções diversos. Nesse contexto, a esfera literária figura, sem dúvida, como fundamental para a formação da criança, tendo em vista as estreitas relações entre literatura e subjetividade, entre literatura e bagagem afetiva e cultural. Tais práticas configuram um processo de alfabetização pautado na perspectiva de diversos letramentos.

Ressalta-se que o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento não será esgotado em um único momento da escolaridade, mas pensado numa perspectiva em espiral, ou seja, os temas são retomados e ampliados ao longo dos anos de escolarização. Assim, a maioria dos direitos de aprendizagem deverá ser abordada nos anos 1, 2 e 3, sendo introduzidos, aprofundados e consolidados ao longo dos anos do ciclo de alfabetização; retomados e ampliados em todo ensino fundamental.

4- PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Nessa busca de estratégias metodológicas para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças do Ciclo da Alfabetização destaca-se que, além da dimensão lúdica supracitada, especificamente ouvir, contar e ler histórias com/para as crianças favorecem seu processo de alfabetização e letramento, pois as coloca em contato direto com as linguagens oral e escrita, em sua dimensão estética. Criar oportunidades prazerosas em torno das propostas de contação e leitura de histórias ajuda a desenvolver o prazer pela leitura, pela sonoridade expressiva da língua; amplia o uso e a compreensão da linguagem oral, imagética e escrita, bem como a percepção e o conhecimento do mundo; e, ainda, estimula a imaginação e a fantasia.

Professores e professoras devem realizar as atividades de maneira contextualizada e significativa, promovendo a troca de ideias entre pares, que possibilitem a resolução de situações-problema, valendo-se de materiais concretos, considerando conhecimentos prévios e interesses da própria turma ou da criança, de modo a sublinhar seu papel de sujeito e fortalecer sua autoestima, explicitando sua rede de pertencimento e favorecendo a construção de sua cidadania.

Nesse ínterim, é de suma importância criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimento dos aprendizes no processo de alfabetização, adequando os modos de organização da turma em diferentes agrupamentos, com vistas a alcançar os objetivos pretendidos.

5- AVALIAÇÃO E TRAJETÓRIA ESCOLAR

A avaliação tem ocupado um lugar central no conjunto de preocupações dos Gestores, Professores e Equipe Técnico-Pedagógica, no cotidiano das escolas. Isso porque é através dela que conseguimos analisar diferentes aspectos educacionais, em diversos âmbitos: currículo, planejamento, ensino e aprendizagem.

As diferentes avaliações relativas à Educação vão desde avaliações das políticas dos sistemas de ensino às avaliações das condições de trabalho das escolas, do cotidiano escolar e das aprendizagem dos alunos. As avaliações da aprendizagem devem ser ações planejadas coletivamente pelos diferentes sujeitos da escola, tendo em vista as ações didáticas do cotidiano.

No município de Armação dos Búzios, o processo avaliativo se dará de modo participativo, considerando o professor, o aluno, a escola e a família. No que tange o professor, serão utilizados instrumentos previstos no Plano de Acompanhamento da Prática Pedagógica para o Ciclo de Alfabetização.

Quanto à avaliação da aprendizagem, o sistema da Rede Municipal de Armação dos Búzios para o Ciclo de Alfabetização englobará avaliações formativa, diagnóstica e externa.

A Avaliação formativa compara o estudante com ele mesmo, ao considerar seu processo, por isto encoraja-o e não o pune. Nesta perspectiva, os procedimentos e práticas utilizados para a avaliação da aprendizagem serão: observação; situações de interação; registros reflexivos dos estudantes e professores; quadros de acompanhamento da aprendizagem individual e coletiva; portfólios de evolução da aprendizagem; pareceres descritivos das aprendizagens individuais; avaliações escritas com análise qualitativa e quantitativa, e demais instrumentos previstos no Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Armação dos Búzios.

A avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando ao aprendiz recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, identifica os conhecimentos das crianças e possibilita ao professor planejar atividades de forma que estes avancem em seus conhecimentos.

As avaliações externas organizadas pela Secretaria de Educação ou pelo Ministério da Educação serão consideradas como norteadoras, na medida em que os dados coletados possibilitem conhecer o processo de alfabetização, planejar e traçar ações com vistas a sanar as possíveis dificuldades e necessidades no desenvolvimento do Direito à Aprendizagem.

Com as mudanças na lei e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, é fundamental organizar o processo de alfabetização baseado nos princípios da *continuidade* e do *aprofundamento* durante os três anos iniciais no Ensino Fundamental: o ciclo de alfabetização. Defendemos, portanto, a possibilidade de uma *alfabetização de qualidade* como um direito da criança e a sua permanência na escola, para que progrida ao longo do

ciclo de alfabetização na apropriação do conhecimento e avance na escolarização, tendo se apropriado dos direitos de aprendizagem a cada ano.

Nessa proposta, defende-se o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educando de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progredam em seus conhecimentos.

Considera-se a *progressão no ciclo de alfabetização* em três dimensões: *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças, *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo e, *progressão escolar*, relacionada ao avanço da criança nos anos de escolaridade.

Os alunos do 1º e 2º Anos do Ciclo de Alfabetização progredirão em sua trajetória escolar, exceto quando não alcançarem o mínimo de 75% de frequência no total de dias letivos ou quando, excepcionalmente, não apresentarem progressão contínua das aprendizagens ao longo do ano, considerando os direitos de aprendizagem, após a oferta dos seguintes acompanhamentos e intervenções específicas ao aluno:

- reorganização do tempo escolar;
- diferentes possibilidades de atendimento oferecidas;
- garantia de estratégias metodológicas diversificadas;
- acesso a recursos didático-pedagógicos variados;
- ciência e orientação à família acerca do desenvolvimento do aluno, das ações da escola e das estratégias para acompanhamento da vida escolar.

Os alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização progredirão em sua trajetória escolar, exceto quando não consolidarem os direitos de aprendizagem previstos para esta etapa final do ciclo. Para estes, deverão ser oferecidos os mesmos acompanhamentos e intervenções delineados para o 1º e 2º anos. Também, fica assegurado que, neste ano do Ciclo de Alfabetização, deverão acontecer avaliações escritas trimestrais em todos os componentes curriculares, com análise qualitativa dos dados pelos docentes.

Conclui-se que, nos três anos do ciclo de alfabetização, o processo avaliativo de cada aluno será registrado, trimestralmente, por meio de parecer descritivo elaborado pelos professores regentes titulares.

6- PROPOSTAS

A Rede Municipal de Armação dos Búzios afirma o Pacto pela Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que os três primeiros anos de escolaridade deste constituem o Ciclo de Alfabetização, dados a complexidade do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e Letramento.

Sendo assim, a avaliação nesses anos escolares deve assumir forma processual, participativa, diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica, constituindo-se em momentos da construção dos conhecimentos, com vista à progressão de aprendizagens. Para tal, as ações e os instrumentos supracitados deverão ser construídos, implementados e acompanhados nos três primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental, a partir de 2014.

Para que seja assegurada a progressão do ensino, fazem-se indispensáveis:

- a garantia de formação continuada, dentro da carga horária de trabalho, a todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, a saber: professores regentes, de apoio e dinamizadores; gestores; equipe técnico-pedagógica;

- o acompanhamento da prática pedagógica docente por uma equipe da Secretaria de Educação em conjunto com as equipes técnico-pedagógicas das Unidades Escolares;

- reestruturação da proposta curricular municipal e de cada Unidade Escolar, tendo como norteadores os Direitos de Aprendizagem difundidos no material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Para que seja assegurada a progressão das aprendizagens e da trajetória escolar, faz-se indispensável garantir os devidos acompanhamentos e intervenções junto aos alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades especiais ao longo do processo de alfabetização, como: reorganização do tempo escolar, reforço escolar no contraturno, atendimento educacional e multidisciplinar especializado, estratégias metodológicas diversificadas, recursos didático-pedagógicos variados, ciência e orientação à família acerca desenvolvimento do aluno e das estratégias de acompanhamento da vida escolar.

Propõem-se também neste documento que, a partir de 2014, seja criado um fórum permanente de estudo, discussão e avaliação acerca do Ciclo de Alfabetização e suas ações no município.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação, a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância. Neste caminhar o Município de Armação dos Búzios não deve medir esforços para produzir na Educação Pública o Direito à Aprendizagem proferida e pactuada através do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Considerando o presente documento, que procura atender às especificidades e a demanda local, a referida Comissão apresenta a proposta de adequação do Regimento Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Armação dos Búzios, para instituir e implementar neste município o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental).

Vale ressaltar que a discussão acerca do Ciclo de Alfabetização e suas implicações não se encerra neste documento, devendo ser estendida e assegurada nas diferentes esferas socioeducacionais no Município.

8- REFERÊNCIAS:

- BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). Governos estaduais: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-246.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996
- BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CAMINI, L. et al. Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes.
- Resolução nº 7, do CNE, que fixa diretrizes para o ensino fundamental de nove anos.
- MEC. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental).

COMISSÃO MUNICIPAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

- 1- CARLA AGUALUSA
- 2- CLÁUDIA SANT`ANA
- 3- CLÁUDIA CEDRO
- 4- DAIANNA MEDEIROS
- 5- DILMA MONTEIRO
- 6- JAMEL JUNIA RIBEIRO
- 7- LUCIANA COUTINHO
- 8- ROSANE
- 9- ROSANGELA DE SOUZA SOARES
- 10- XENIA

ANEXO C – Regimento Escolar Básico: Estrutura Curricular; Avaliação; Matriz Curricular

**PREFEITURA DA CIDADE DE ARMAÇÃO DOS
BÚZIOS**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**REGIMENTO ESCOLAR BÁSICO
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

2014

SEÇÃO II

DA ESTRUTURA CURRICULAR

Art. 86. As U.Es. da Rede Municipal de Armação dos Búzios, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:

a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;

c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Art. 87. O Ensino Fundamental é desenvolvido sob a forma de áreas de conhecimentos, interligadas por temas transversais, dando ênfase ao estudo da Língua Portuguesa como expressão da cultura brasileira e possibilidade de plena participação social, política e econômica.

Parágrafo único. As U.Es. da Rede Municipal de Ensino devem estabelecer suas metas de trabalho e organizar suas ações educativas em consonância com o Projeto Pedagógico elaborado pela comunidade escolar.

Art. 88. As matrizes curriculares do Ensino Fundamental constituem os Anexos III e IV deste Regimento Escolar.

SEÇÃO IV

DA AVALIAÇÃO

Art. 108. O sistema de avaliação nas U.Es. do Município tem por base a consecução dos objetivos traçados pelo professor em consonância com os da escola, onde devem preponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Parágrafo único. A avaliação é feita de forma contínua e os seus objetivos elaborados de forma que o aluno seja visto como um todo.

Art. 109. Os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental fazem parte do Ciclo de Alfabetização, que é um tempo sequencial de três anos (seiscentos dias letivos), dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Parágrafo único. A avaliação dos alunos do Ciclo de Alfabetização deve assumir forma processual, participativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica, constituindo-se em momento de construção dos conhecimentos, com vista à progressão de aprendizagens.

Art. 110. A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais, não adotando a mera verificação de conhecimentos, visando ao caráter classificatório, mas apresentar um caráter formativo.

§ 1º. A avaliação no Ciclo de Alfabetização deve ser prioritariamente qualitativa, em detrimento de aspectos quantitativos e/ou classificatórios, de maneira a perseguir, permanentemente, estratégias para a progressão continuada individual dos educandos, favorecendo seu desenvolvimento integral e assegurando, assim, a qualidade da sua trajetória escolar.

§ 2º. No Ciclo de Alfabetização, há a necessidade de propor avaliações variadas e permanentes, de caráter diagnóstico e formativo, que possam gerar ações didáticas e de gestão escolar, voltadas à superação de obstáculos percebidos.

Art. 111. O registro da avaliação dos alunos do Ciclo de Alfabetização é feito através de pareceres descritivos, elaborados trimestralmente pelos professores regentes titulares, com acompanhamento do Supervisor Escolar e Orientador Educacional.

§ 1º. Os relatórios devem fazer referência ao nível de atingimento dos direitos e objetivos de aprendizagem relativos às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita bem como à consolidação dos saberes essenciais dessa apropriação ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais nos demais componentes curriculares.

§ 2º No 3º ano do Ciclo de Alfabetização, os pareceres devem estar fundamentados em avaliações escritas trimestrais em todos os componentes curriculares, retratando uma análise qualitativa dos dados pelos docentes.

Art. 112. No Ciclo de Alfabetização, o registro do processo de avaliação de Arte e Cultura e Educação Física é feito através de um relatório trimestral da turma, elaborado pelo professor da disciplina com observações individuais, em formulário específico enviado pela SEME.

Art. 113. A proposta do Ciclo da Alfabetização é de não retenção, por se entender que os três anos são essenciais para as crianças participarem de situações com as práticas relativas à linguagem, à apropriação do sistema de escrita e os conhecimentos das

demais áreas curriculares que as ajudem a situar-se no mundo e que representem as possibilidades de serem ampliados, posteriormente, ao longo da escolaridade.

§1º. Os alunos do Ciclo de Alfabetização só podem ser retidos quando não alcançarem o mínimo de 75% (setenta e cinco) de frequência no total de horas letivas ou quando, excepcionalmente, no 1º e 2º anos, não alcançarem o mínimo dos direitos relativos às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita ou no 3º ano não consolidarem os direitos de aprendizagem previstos para esta etapa final do ciclo, após a oferta de acompanhamentos e intervenções específicas.

§ 2º. Cabe ao professor, direção e equipe técnico-pedagógica da escola elaborar um relatório substancial que justifique esta retenção, ficando o mesmo, juntamente com atividades avaliativas comprobatórias, arquivado na pasta do aluno.

Matriz Curricular

Ensino Fundamental - 1º segmento - 1º ao 5º ano de escolaridade

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Língua Portuguesa	7	7	7	7	7
Matemática	7	7	7	7	7
História	2	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2	2
Ciências	3	3	3	3	3
Educação Física	2	2	2	2	2
Arte e Cultura	2	2	2	2	2
Ensino Religioso	x	x	x	x	x
Carga Horária Semanal	25	25	25	25	25
Carga Horária Anual	1000	1000	1000	1000	1000

OBSERVAÇÕES:

1. Hora-aula de 50 minutos
2. X = Sempre presente
3. A Educação Ambiental é desenvolvida no conteúdo programático de Ciências e Geografia e nas demais disciplinas como tema transversal.
4. História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é desenvolvida no conteúdo programático de História, Língua Portuguesa e Arte e Cultura.

ANEXO D – Resolução SME N° 3 de 17 de dezembro de 2013



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAPIMIRIM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO SME N° 03 de 17 de dezembro de 2013.

Dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Guapimirim.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e,

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°.9.394/96 e a Lei Complementar n°. 49/98;

Considerando o Parecer CME 01 de 2013;

Considerando a necessidade de definir critérios que visem a composição de turmas das Escolas Municipais, que ofertam o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, bem como a organização de seus respectivos Quadros de Pessoal;

RESOLVE:

Art. 1º - Determinar que compete à Equipe Gestora e ao Conselho Escolar a organização e a composição de turmas, nas Unidades Escolares.

Parágrafo único – As turmas serão compostas mediante o número de matrículas existentes, etapas de ensino, modalidades oferecidas e turnos de funcionamento da escola.

Art.2º - A composição das turmas será feita com base no número de alunos por turma, obedecendo aos critérios:

I – na Educação Infantil

- a) Turmas de 0 a 01 anos e 11 meses (**berçário**) - 01 professor para cada 25 crianças;
- b) Turmas de 02 a 02 anos e 11 meses (**maternal**) - 01 professor para cada 25 crianças;
- c) Turmas de 03 a 03 anos e 11 meses (**Jardim**) - 01 professor para cada 25 crianças;
- d) Turmas de 04 a 05 anos e 11 meses (**pré-escolar**) - 01 professor para cada 25 crianças.
- e) Nas turmas de berçário, maternal e jardim, a partir da 8ª matrícula, para cada 08 (oito) crianças matriculadas, deve ser previsto um estimulador/auxiliar.
- f) Nas turmas de pré – escolar que possuam 25 alunos, deve ser previsto um auxiliar/dinamizador.

II - no Ensino Fundamental:

- a) 1º ao 3º ano - de 23 (vinte e três) a 25 (vinte e cinco) alunos;

- b) 4º e 5º ano - de 27 (vinte e sete) a 30 (trinta) alunos;
- c) 6º ao 9º ano – de 32 (trinta e dois) a 35(trinta e cinco) alunos;
- d) 1º Segmento/EJA - de 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) alunos;
- e) 2º Segmento/EJA - 27 (vinte e sete) a 30 (trinta) alunos;

III - nas Escolas Municipais localizadas na zona rural, que possuem número de alunos inferior ao previsto nos incisos I e II constituirão suas turmas observando os seguintes critérios:

- a) Educação Infantil - de 15 (quinze) a 20 (vinte) alunos;
- b) Ensino Fundamental –1º ao 3º ano – de 15 (quinze) a 20 (vinte) alunos;
- c) Ensino Fundamental – 3º e 4º ano – de 20 (vinte) a 25 (vinte e cinco) alunos;
- d) Caso haja número de alunos por turmas, na mesma modalidade, inferior às alíneas a, b e c deverão formar turmas únicas.

IV – nas Classes de Educação Especial, destinadas ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais as turmas serão constituídas, observando os seguintes critérios:

- a) 08 (oito) alunos nas seguintes turmas / classe:
 1. educação infantil com estimulação precoce;
 2. ensino fundamental;
 3. educação de jovens e adultos.

Art. 4º - Nas unidades escolares, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais será no máximo 02 (dois) alunos para compor uma turma de 20 (vinte) alunos, sendo necessário 1 (um) auxiliar, dependendo do grau da necessidade, passando pela avaliação da Equipe de Educação Especial.

Art. 5º- Nas unidades escolares que possuem Classes Especiais e ou Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (sala de recursos) para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, desde que autorizados pela Equipe de Educação Especial, deverá admitir o número de 08 (oito) a 10 (dez) alunos, por turma.

Art. 6º - As Unidades Escolares localizadas na zona urbana que não conseguirem compor as turmas de alunos conforme prevê esta Resolução informarão oficialmente à Coordenação de Matrícula para o devido ajuste no quadro de pessoal.

Art. 7º Nos casos específicos da Educação de Jovens e Adultos/EJA, o número mínimo de alunos poderá ser conforme a realidade local, mediante justificativa apresentada pela escola à Secretaria de Educação, para análise e parecer.

Art. 8º - Em caso de ampliação de vagas, a unidade escolar deverá solicitar à SME a alteração do quadro dos profissionais da educação, sendo a sua aprovação condicionada à disponibilidade orçamentária.

Parágrafo único. A abertura de novas turmas originando novos contratos ao longo do ano letivo ficará condicionada ao Parecer Favorável da Secretária de Educação.

Art. 9º. As unidades escolares deverão promover as adequações no seu quadro de pessoal com o devido suporte da Assessoria Pedagógica, sob orientação e monitoramento da Coordenação de Recursos Humanos, principalmente nos casos de redução e ampliação de turmas e movimentação dos profissionais, entre outros.

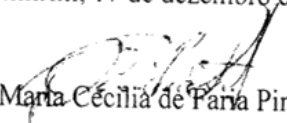
Art.10 - Compete ao Departamento de ensino orientar, acompanhar e fiscalizar a composição de turmas, bem como a organização do Quadro de Pessoal e fazer cumprir a legislação vigente.

Art. 11 - Compete à Equipe Gestora da Unidade Escolar e à Assessoria Pedagógica da SME acompanhar bimestralmente a movimentação do número de alunos, conforme preceitua esta Resolução e proceder ao ajuste de turma e do Quadro de Pessoal da Escola, se for o caso.

Art. 12 - Caberá à Equipe de Supervisão e à Coordenação de Recursos Humanos acompanharem o cumprimento desta Resolução, bem como resolver os casos omissos.

Art. 13 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos legais a partir do ano letivo de 2014 revogadas as disposições em contrário.

Guapimirim, 17 de dezembro de 2014.


Maria Cecília de Paula Pinto
Secretária Municipal de Educação

ANEXO E – Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino de Guapimirim: Estrutura e Plano Curricular

Artigo 17 – São Atribuições do Supervisor de merenda:

A função de Supervisor de Merenda será exercida por um professor concursado desviado para esta função, e/ou concursado para tal.

I – A Supervisora tem por função organizar a despensa da escola, verificar data de validade dos gêneros, zelar pela higiene na confecção da merenda e dos locais por ela supervisionados: despensa, cozinha e refeitório;

II – Também é a função da mesma, orientar na confecção da merenda para que o cardápio fique variado, nutritivo e saboroso, satisfazendo a clientela.

III – Cabe ainda a Supervisora de merenda observar a aceitação do cardápio, qualidade dos gêneros oferecidos, orientar os alunos juntamente com o professor (quando estes estiverem no refeitório) sobre: as regras de alimentação, manter o ambiente limpo, importância dos alimentos, hábitos de higiene na hora da alimentação. Caso haja alguma alteração, avisar ao Departamento de Nutrição.

Artigo 18 – Da carga horária:

A jornada do profissional de Educação será fixada segundo o quadro de horários abaixo, e sua remuneração seguindo Plano de Cargos e Salários dos Profissionais da Educação deste Município.

Diretor-----	8 h. -----	40 h. semanais
Diretor Adjunto -----	8 h. -----	40 h. semanais
Orientação e Supervisão -----	4 h. diárias -----	20 h. semanais
Supervisor de Merenda-----	4 h. diárias -----	20 h. semanais
Prof.I -----	-----	16 h. semanais
Prof.II -----	4:30 -----	22:30 semanais
Auxiliar de Secretaria-----	8 h. -----	40 h. semanais
Coordenador-----	8 h. -----	40 h. semanais
Auxiliar de Creche -----	8 h. -----	40 h. semanais
Auxiliar de Educação Especial-----	8 h -----	40 h. semanais
Secretária -----	8 h. -----	40 h. semanais
Porteiro -----	8 h. -----	40 h. semanais
Merendeira-----	8 h. -----	40 h. semanais
Servente -----	8 h. -----	40 h. semanais



CAPÍTULO V

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

ESTRUTURA CURRICULAR

Artigo 19 - As Escolas Municipais mantêm o ensino:

- a) Educação infantil organizado conforme especificação do Anexo I é organizada em creche, com atendimento a criança de 02 a 04 anos, 11 meses e 29 dias em pré-escola para atendimento à criança de cinco anos, visando estimular e desenvolver a criança dos planos intelectuais, motor, social e afetivo;
- b) Ensino Fundamental: a partir dos 06 anos de idade constituído de:
- Anos Iniciais do 1º ao 5º ano
 - Anos Finais do 6º ao 9º ano
 - Ciclo único de formação que abrange 1º, 2º e 3º ano
- c) Educação de Jovens e Adultos – destinado a todo cidadão a partir dos 15(quinze) anos de idade
- d) Educação Especial – Destinado a alunos portadores de necessidades especiais, super dotação e condutas típicas.



Parágrafo Único – O Ensino Fundamental é ministrado em 9 anos.

Artigo 20 – A Educação Básica objetiva:

- I – Propiciar ao educando os itens dispostos na lei nº 11.114/2005, segundo parecer do CNE.
- II – Desenvolver atividades pedagógicas que capacitem o educando a adquirir, desenvolver e construir conhecimentos que permitam interagir satisfatoriamente com seu contexto.

Artigo 21 – A Educação de Jovens e Adultos tem as determinações encontradas no artigo 4º da LDB e seus incisos, objetivando:

- I – Favorecer o acesso progressivo a outros graus ou modalidades de ensino que visem o seu crescimento como um todo;
- II – Fortalecer e aumentar sua auto-estima e criar um ambiente propício ao exercício de sua cidadania.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Artigo 22 - São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos da Educação Especial;

- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

CAPÍTULO VII

PLANO CURRICULAR



Artigo 23 – O plano curricular é organizado de acordo com a política educacional constituída e conforme a legislação em vigor. É fixado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Artigo 24 – O currículo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura define os objetivos gerais e específicos de cada componente curricular e são planejados de modo que seja:

- I – abrangente – envolvendo todas as experiências que o aluno vive dentro e fora da escola.
- II – flexível de modo que possam atualizar constantemente e aproximar-se aos níveis dos alunos e das condições sócio-econômicas do meio em que vivem.

Artigo 25 – Cabe aos professores a elaboração de seus respectivos planos de curso, observando a construção e seleção das competências pertinentes a cada ano de escolaridade, distribuindo os conteúdos programáticos em unidade didática, em número compatível com o tempo disponível.

Artigo 26 - O atendimento educacional especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

CAPÍTULO VIII

DO PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO DAS CRECHES E ESCOLAS

Artigo 27 – O Projeto Político-Pedagógico aponta caminhos e busca definir coletivamente a organização dos trabalhos pedagógicos e administrativos da escola em

ANEXO F – Decreto N.º. 425 de 10 de abril de 2001



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Estado do Rio de Janeiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAPIMIRIM
Gabinete do Prefeito

PUBLICADO

Em 10/04/2001

N.º 425

VEICULO Bio N.º 07DATA 10/04/2001

DECRETO N.º 425 de 10 de abril de 2001

CONSIDERANDO a orientação exarada pelo Conselho Estadual de Educação através da Deliberação n.º 223/97;

CONSIDERANDO que a transição do antigo para o novo sistema de ensino deve ser gradual

CONSIDERANDO que os fins colimados na educação exigem a crescente busca da melhor qualidade de ensino.

O PREFEITO MUNICIPAL DE GUAPIMIRIM, no uso de suas atribuições legais,

DECRETA

Art. 1º - Ficam estabelecidas as normas gerais a serem observada no Sistema de Ensino da Rede Escolar da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 2º - A rede escolar da Secretaria Municipal de Educação observadas as prioridades decorrentes das obrigações constitucionais atenderá as seguintes modalidades de ensino:

- I - educação infantil
- II - ensino fundamental
- III - ensino de jovens e adultos

Art. 3º - A educação infantil voltada ao atendimento de crianças situadas na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, compreenderá o primeiro e o segundo ciclos.

§ 1º - No primeiro ciclo da educação infantil atender-se-á as crianças na faixa etária de 0 a 03 anos de idade

§ 2º - No segundo ciclo da educação infantil atender-se-á as crianças na faixa etária de 03 a 05 anos de idade

§ 3º - O ingresso da criança na educação infantil ocorrerá a qualquer época do ano letivo.

§ 4º - A avaliação na educação infantil visará exclusivamente, registrar o

Art. 4º - O ensino fundamental, acessível as crianças com faixa etária de 06 anos de idade, terá a duração de nove anos letivos, divididos em dois segmentos.

Art. 5º - O primeiro segmento do ensino fundamental, com duração de cinco anos compreenderá um ciclo organizado em três fases anuais e duas séries sequenciais. (3ª e 4ª)

§ 1º - O ciclo único terá como objetivo a alfabetização e a 3ª e 4ª séries a sistematização da alfabetização.

§ 2º - As atuais classes de alfabetização (CA), 1ª e 2ª séries passam a integrar o ciclo único do primeiro segmento do ensino fundamental.

§ 3º - A promoção dentro do primeiro segmento do ensino fundamental, far-se-á ao final do ciclo e ao término de cada série (3ª e 4ª séries).

Art. 6º - No primeiro ciclo, com três fases (1ª série elementar, 1ª série complementar e a 2ª série), o acesso do educando far-se-á consoante à faixa etária de ingresso, observando-se os seguintes critérios:

I - os matriculados aos seis anos de idade cumprirão as três fases;

II - os matriculados aos sete anos de idade cumprirão as duas últimas fases;

Art. 7º - O segundo segmento do ensino fundamental compreenderá as quatro últimas séries anuais, mantidas as atuais denominações de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.

Art. 8º - A promoção do aluno nas séries do ensino fundamental e médio fica condicionada à aprendizagem dos conteúdos mínimos exigidos, observados os critérios legais de avaliação.

Art. 9º - O ensino de jovens e adultos compreende:

I - ciclo único no ensino correspondente aos conteúdos do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, serão subdivididos em nove fases; compreendendo as anteriores: C.A, 1ª fase etc.

§ 1º - Cada fase do ensino de jovens e adultos terá a duração de um semestre letivo.

§ 2º - O atendimento das exigências mínimas de aprendizagens no término do ciclo único e em cada série constituirá pré-requisito essencial à promoção, observados os critérios legais de avaliação.

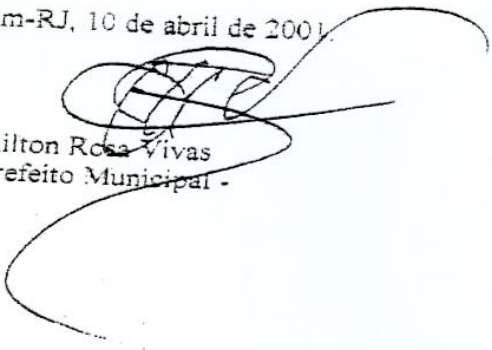
Art. 10 - A frequência mínima de 75% do total de horas letivas constitui requisito básico à promoção do aluno.

Art. 11 - A classificação do aluno no ensino fundamental, dependerá de prévia avaliação, quando não tenha ou não possa comprovar a sua vida escolar anterior.

Art. 12 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Registre-se, Publique-se e Cumpra-se.

Guapimirim-RJ, 10 de abril de 2001.



Ailton Rosa Vivas
- Prefeito Municipal -

APÊNDICE A – Termo de ConsentimentoTERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____,
concordo em participar da pesquisa realizada pelo aluno -
_____, do Mestrado
Acadêmico da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a utilizar as informações
por mim prestadas, para a elaboração de sua Dissertação, que tem como título

e que está sendo orientada pela Profa. Dra.
_____.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do entrevistado (a)

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista

Roteiro de entrevista semiestruturada com duas professoras ciclo de alfabetização de Guapimirim e um professor do ciclo de alfabetização de Armação dos Búzios.

Este tema abrange as diferentes formas de articulação dos saberes nos três anos que compõem o ciclo de alfabetização.

- Diga-me seu nome;
- Idade;
- Formação;
- Tempo de magistério;
- Tempo de rede;
- Tempo de ciclos;
- E tempo na escola atual.

Você planeja suas aulas? Quanto tempo gasta? Com qual frequência planeja? O que leva em conta quando planeja as aulas? Planeja em casa ou na escola? É individual ou coletivo? O que não leva em conta quando planeja? O que propõe que funciona? O que não funciona?

Você usa os cadernos do PNAIC nos planejamentos? Como? Por que você trabalha dessa forma? No que contribuem? No que atrapalham? O que não dão conta?

Para você o que é trabalhar em ciclos? Você recebe orientação ou não?

Você divide o tempo para trabalhar com as disciplinas ou trabalha de forma integrada? Como é o desempenho dos alunos?

O que você trabalha que tem a ver com a experiência dos alunos? Por que trabalha? Por que não trabalha? Como capta o interesse dos alunos? Que atividades propõem para obter o resultado esperado?